

ULUSLARARASI
KARADENİZ EĞİTİM BİLİMLERİ
KONGRESİ

INTERNATIONAL
BLACK SEA EDUCATIONAL SCIENCES
CONGRESS



TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

2 - 4 MAYIS 2025, TRABZON ÜNİVERSİTESİ

I. ULUSLARARASI KARADENİZ EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ

I. International Black Sea Educational Sciences Congress

Trabzon Üniversitesi 2-4 Mayıs 2025 / 2-4 May 2025, Trabzon University

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



YAYIMA HAZIRLAYANLAR

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

Doç. Dr. Bircan EYÜP

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇEPNİ

TRABZON ÜNİVERSİTESİ

Trabzon

I. INTERNATIONAL BLACK SEA EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

UKEBK 2025

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

Trabzon Üniversitesi-Türkiye

Trabzon University-Türkiye

Yayımlanma tarihi: 24.06.2025

Tel: 0 462 455 11 11

E-posta: ukebk@trabzon.edu.tr

e-ISBN: 978-625-7739-04-7

ÖN SÖZ

Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi'nin (UKEBK) ilki, 2-4 Mayıs 2025 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 107'si yüz yüze, 57'si çevrim içi olmak üzere toplam 164 bildiri sunulmuş; katılımcıların değerli katkılarıyla zengin içerikli akademik paylaşımlar gerçekleştirilmiştir.

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,

I. UKEBK 2025 Düzenleme Kurulu Adına
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı

UKEBK 2025

KURULLAR / COMMITTEES

ONUR KURULU

Prof. Dr. Emin AŞIKKUTLU, Trabzon Üniversitesi Rektörü, Türkiye

DÜZENLEME KURULU

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

Doç. Dr. Bircan EYÜP, Trabzon Üniversitesi (Düzenleme Kurulu Koordinatörü)

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. Ayşe SEYHAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa GÜLER, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Nilüfer SERİN, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan KAYA, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Şakire ERBAY ÇETİNKAYA, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Tuğba BAHÇEKAPILI ÖZDEMİR, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adil YILDIZ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÜLAY, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gamze TUTİ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Merve GANGAL, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK, Trabzon Üniversitesi

Dr. Celal MUTLUER, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Elif TORUN, Trabzon Üniversitesi

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

Dr. Miraç BAKKALOĞLU, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Zümrüt ŞEN, Trabzon Üniversitesi

Arş. Gör. Abdulkadir KOCAOĞLU, Trabzon Üniversitesi

SEKRETARYA

Dr. Aybüke BAŞTÜRK, Trabzon Üniversitesi

Dr. Elif TORUN, Trabzon Üniversitesi

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 Fuat ARICI, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÖÇER, Erciyes 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, Ondukuz 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 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. 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. Erçenk 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 YEŞİLTAAŞ, 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. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL, Kütahya Dumlupınar 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 ÖZDEN, 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 GENÇ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KARAL, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hıdır KARADUMAN, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet YAZICI, Trabzon 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. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan ERDEM, İnönü 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. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Lale Cerrah ÖZSEVGİ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM, Trabzon 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. Mesut GÜN, Mersin 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. Oğuzhan YILMAZ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
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. Özay KARADAĞ, Hacettepe 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. Sedat MADEN, Bayburt 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, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Suat ÜNAL, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Şehnaz BALTAÇI, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Taner ALTUN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel KÖSA, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Tuba İSKENDERÖĞLU, 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 ÖZSEVGECİ, 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 KİRMAN 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. Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar 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
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. Ercan ÖZDEMİR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Erdem ÇEKMEZ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI, Kütahya Dumlupınar 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. Fatma ALBAYRAK, İstanbul Medeniyet 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 BAKIRCI, Van Yüzüncü Yıl 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. 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. Nur Hümeysra ÖZDEMİR EREN, Erzincan Binali Yıldırım 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. Sakine ÖNGÖZ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Seda LİMAN TURAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Selda ARAS, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Selma DENEME GENÇOĞLU, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Sertan TALAS, Tokat Gaziosmanpaşa 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. Talat AYTAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tufan İNALTEKİN, Kafkas 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 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. Yusuf GÜNAYDIN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer İBRAHİMOĞLU, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra Nesrin BİROL, Trabzon 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 Alper ŞİMŞEK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AY TAR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DURMUŞ, Trabzon 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 Birsen Berfu AKAYDIN, Kocaeli 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 Eşref NURAL, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI, Bayburt 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 SAĞLAMEL, 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 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 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 Siyar KÖKSAL, Hakkâri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şenay BAŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şengül PALA, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule YANIK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taha Yasir CEVHER, Hakkâri 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. Adem ÖTER, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Aybüke BAŞTÜRK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Bahar CANDAŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Betty LIEBOVICH, Goldsmiths University of London
Dr. Can SAKAR, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Can ŞAKA, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Celal MUTLUER, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Elif TORUN, Trabzon Üniversitesi
Dr. Emine Damla KOCATÜRK, Dokuz Eylül 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, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Murat ATASOY, Trabzon Üniversitesi
Dr. Neslihan YAZICI, Trabzon Üniversitesi
Dr. Onur GÜVEN, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Serpil Seda ŞİMŞEK, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Dr. Şenay DELİMEHMET DADA, Trabzon Üniversitesi
Dr. Valeria ROSSINI, Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Dr. Vildan SAKİ AYDIN, Trabzon Üniversitesi
Dr. Zümrüt ŞEN, Trabzon Üniversitesi

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Aslı AVCI AKÇALI, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül SAĞLAM ARSLAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ŞEYİHOĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan DURUKAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Gönül GÜNEŞ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet YAZICI, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGİ, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AKPINAR, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Meltem DÜZBASTILAR, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ÇALIK, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÜREY, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat YİĞİT, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Özden DEMİR, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÇELİK, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel ER NAS, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Suat UNGAN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Taner ALTUN, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Vesile SOYYİĞİT, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül AKINCI COŞGUN, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Bircan EYÜP, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Elif AKŞAN KILIÇASLAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Erdem ÇEKMEZ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Esra KELEŞ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ALTUN KOBUL, Samsun Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice UYSAL BAYRAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Hava İPEK AKBULUT, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim TURAN, İstanbul Cerrah Paşa Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail KARSANTIK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Mithat ELÇİÇEK, Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa GÜLER, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer SERİN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Nurbanu PARPUCU, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan KAYA, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sakine ÖNGÖZ, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Seda LİMAN TURAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Şakire ERBAY ÇETİNKAYA, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba BAHÇEKAPILI ÖZDEMİR, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin KARAL, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Medine ÖZMEN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TATLI, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DURMUŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KALYON, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bilal KARACA, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu AKTAŞ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Caner ÖZDEMİR, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gamze TUTİ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇEPNİ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇOLAK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlhami EGE, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap KOT, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Merve GANGAL, Trabzon üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed AKINCI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Münevver ÖZDEMİR, Trabzon 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 Şenay BAŞ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şengül PALA, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule YANIK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ÖZTÜRK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK, Trabzon Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Emine Damla KOCATÜRK, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Celal MUTLUER, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Elif TORUN, Trabzon Üniversitesi
Dr. İnanç GENÇ, İletişim Trabzon Bölge Bakanlığı
Dr. Maşide GÜLER, Trabzon Üniversitesi
Dr. Melek ATABAY, Trabzon Üniversitesi
Dr. Vildan SAKİ AYDIN, Trabzon Üniversitesi
Dr. Zümrüt ŞEN, Trabzon Üniversitesi

SEMPOZYUM PROGRAMI

I. Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi [UKEBK] (International Black Sea Educational Sciences Congress)		
2-4 Mayıs 2025 / TRABZON		
02.05.2025 / CUMA		
08.30-09.30	Kongre Kayıt İşlemleri Mahmut Goloğlu Kültür Merkezi	
09.30-10.15	Açılış Konuşmaları ve Müzik/ Yer: Mahmut Goloğlu Kültür Merkezi	
	YouTube (Canlı Yayın Linki): https://www.youtube.com/watch?v=DOFdyyTfh-c	
	Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU / Fatih Eğitim Fakültesi Dekanı	
	Prof. Dr. Emin ÂŞIKKUTLU / Trabzon Üniversitesi Rektörü	
	Müzik Dinletisi	
	Flüt: Doç. Dr. Yalçın YILDIZ	
	Piyano: Dr. Öğr. Üyesi Çağlar BAKIOĞLU	
Keman: Dr. Öğr. Üyesi Cenk Önder ÖZEN		
10.30-12.00	PANEL / Yer: Mahmut Goloğlu Kültür Merkezi	
	Yapay Zekâ ve Eğitim	
	Prof. Dr. Adnan BAKİ TRABZON ÜNİVERSİTESİ	
	Prof. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU TRABZON ÜNİVERSİTESİ	
	Prof. Dr. Vasif NABİYEV KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	
Doç. Dr. Ali Kürşat ERÜMİT TRABZON ÜNİVERSİTESİ		
12.00-13.45	ÖĞLE YEMEĞİ	
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 1 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DURMUŞ		
13.45-14.00	Meltem PASLI Özlem TAŞDELEN	Ortaöğretim Öğrencilerinin Yöresel Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeyinin İncelenmesi: Doğubeyazıt Örneği
14.00-14.15	Emine HELLAC	Sınıf Öğretmenlerinin Geri Dönüşüm Konusundaki Farkındalıkların Belirlenmesine Yönelik Bir Durum Çalışması
14.15-14.30	Elif BİLİCİ Kader BİRİNCİ KONUR	Ortaokul Öğrencilerinin Afet Bilinci Düzeylerinin ve Afetlerle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi
14.30-14.45	Maşide GÜLER Bahar CANDAS Ayşe DURMUŞ	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına Yönelik Farkındalıkları, Öz Yeterlik İnançları ve Görüşlerinin İncelenmesi
14.45-15.00	Beyzanur ŞAT Ömer DEMİRCİ	İlkokul 1. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Problemlerin İncelenmesi
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 2 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Taner ALTUN		

13.45-14.00	Zeynep TATLI-Emine TİMUÇİN Ayşegül ŞEYİHOĞLU Cevriye ERGÜL-Sibel ER NAS Selçuk Kürşad KOCA Göksel ÇELENK Bahar MURADOĞLU	Trabzon Şehir Müzesi'nin Dijital Dönüşümü: Bir Sanal Müze Projesi
14.00-14.15	Hasan Çağrı KILIÇ Mehmet AKPINAR	Türkiye'de Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi
14.15-14.30	Taner ALTUN Zehra Nur KOYNOĞLU	Akademisyenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
14.30-14.45	Nuray LATİFZADA	Özel Eğitimde Yapay Zekânın Geleceği: SWOT Analizine Dayalı Bir Bakış
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 3 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY		
13.45-14.00	Belma ÇEVİK Tuba AYDIN GÜNGÖR	Lise Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Stili ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Pilot Uygulaması
14.00-14.15	Bülent KAYNAK Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY	Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Ortaya Çıkarılan İstismar Vakalarındaki Tutumlarının, Rehber Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi.
14.15-14.30	Kadriye PASLI Tuba AYDIN GÜNGÖR	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Sınıf Yönetimi Kaygılarına Etkisinin İncelenmesi
14.30-14.45	Zehra SERDAR Tuncay ÖZTÜRK Serhat ÖZEL Gamze TUTİ	Kırsal Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Fenomenolojik Bir Araştırma
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 4 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Suat UNGAN		
13.45-14.00	Nurbanu KANSIZOĞLU	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf İçi Değerlendirme Öz-Yeterlik Algıları ve Uygulama Deneyimleri: Karma Yöntemli Bir Çalışma
14.00-14.15	Esra ASLAN KOCA Suat UNGAN	Modern Çocuk Anlatısında Çin Mitolojisi
14.15-14.30	Ünal ALDEMİR	Öğretmen Adaylarının Bağlama Edatlarını Bilme ve Seçip Kullanma Düzeyleri
14.30-14.45	Senanur ÇINAR	Ortaokul Öğrencilerinin Bağlama Edatlarını Bilme ve Seçip Kullanma Düzeyleri
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 5 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK		
13.45-14.00	Hüma UZUNALI Yasemin KARSANTIK	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Uyarlama Süreci
14.00-14.15	Ercüment İŞLEYEN	Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bilişsel Esnekliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

14.15-14.30	Ümit ARSLAN Bircan EYÜP	Resimli Öykü Kitaplarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi: İçerik ve Resimleme Yeterlilikleri
14.30-14.45	Betül ÇAKMAK	Kız Meslek Lisesindeki Öğrencilerin Kariyer Bilinci ve Alan Seçimleri Üzerine Bir Araştırma
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 6 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Meltem DÜZBASTILAR		
13.45-14.00	Diyar AZBAĞ Mehmet Kayhan KURTULDU	Odaklayıcı Müzik Dinleme Etkinliğinin Armoni Dersinde Öğrenci Algısına ve Duygu Durumlarına Etkisi
14.00-14.15	Cemre BAYAT Yalçın YILDIZ	Temel Müzik Yazı ve Öğeleri Ünitesinde Ayrılıp Birleşme Tekniği Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi
14.15-14.30	Yakuphan BİÇİCİ Zühal DİNÇ ALTUN	Mesleki Müzik Eğitimi Alan Bireylerin Türk Müziği Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin Ölçülmesi
14.30-14.45	Meltem DÜZBASTILAR Saliha Melek ÖZCAN	İngilizce Öğretiminde Müziğin Kullanımına İlişkin Akademisyen Görüşleri
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 7 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK		
13.45-14.00	Filiz Arzu YALIN Cemil Cahit YEŞİLBURSA	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri
14.00-14.15	Muhammed Talha ÖZALP	Birinci Nesil Kadın Öğretmen Adaylarının Refet Romanına İlişkin Görüşleri
14.15-14.30	Muhammed Talha ÖZALP Mehmet YAVAŞ Selahattin KAYMAKÇI	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık ve Vatandaşlığa İlişkin Kavramlara Yönelik Bilişsel Yapıları: Kelime İlişkilendirme Testi Temelli Bir İnceleme
14.00-14.15	Rahmi ÇİÇEK	Türkiye’de Sosyal Bilimlerde Öğretmen Yetiştirme Projesi (1996-2008): Düşünceler ve Anılar
ÇAY-KAHVE ARASI		
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 1 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Doç. Dr. AYŞE SEYHAN		
15.15-15.30	Aysegül ŞEN Nagihan ELBİR Yılmaz GEÇİT	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Farkındalık Düzeyleri
15.30-15.45	Ayşe SEYHAN Simge DİLBER	Kültürel Miras Eğitiminde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımı
15.45-16.00	Ayşe SEYHAN Selin ÇAMOĞLU	Yapay Zekâ Destekli Eğitim Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Tarihsel Empati Becerileri Üzerindeki Etkisi
16.00-16.15	İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU Adem SAKA	Bayburt Türk Ocağı ve Halkevinin Vatandaşlık Bilinci Oluşturmaya Yönelik Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi

II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 2 Fatih Eğitim Fak. C Blok (Sunum Dili İngilizce)		
Oturum Başkanı: Doç. Dr. Şakire Erbay Çetinkaya		
15.15-15.30	Abdullatif UYUMAZ Oğuzhan DEMİRCİ Bilal KARACA	Perceptions of ELT Pre-Service Teachers Regarding Teaching Listening Skills
15.30-15.45	Sevcan BAYRAKTAR ÇEPNİ Gamze GÜVEN YALÇIN	Teacher Training Program on Integrating AI Tools in Language Education: From Perspective of Two Pracademics
15.45-16.00	Şakire ERBAY ÇETİNKAYA	Uluslararası Dil Olarak İngilizce Öğretimi Paradigması Odaklı Öğretim, Materyal, Ölçme-Değerlendirme ve Öğretmen Eğitimi Konusunda Öğretmen Görüşleri: Ortak Akıl Yoluyla Karşılaştırmalı Bir Analiz
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 3 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU		
15.15-15.30	Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU Muhammed Fazlı YAZICI Çağla MÜFTÜOĞLU İbrahim YARBA	Beyin Temelli Öğrenmeye İlişkin Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
15.30-15.45	Nisanur ÇAKIR Neslihan UZUN	Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Düzeyindeki İstatistiksel Kavramlara Yönelik Tanımlamalarının İstatistik ve İstatistik Eğitimi Bağlamında Analizi ve Geliştirme Öneriler
15.45-16.00	Fatma TARAKÇI	Fen Bilimlerinde Yeni Paradigma: Yeni Nesil Sınıflar ve Öğrenci Deneyimleri
16.00-16.15	Tuba AYDIN GÜNGÖR Çiğdem ÇAKIR	Öğretmen Adaylarının Mesleki İlgi ve Yeterlilik Algıları
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 4 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Derya ÇELİK		
15.15-15.30	Zeynep ÖZTÜRK Müjgan BAKİ	Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı İle Zenginleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Sürecinin İncelenmesi
15.30-15.45	Emine GÖZEL	2018 ve 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları “Veri İşleme” Öğrenme Alanı Kazanımları ile “Veriye Dayalı Araştırma” ve “Olayların Olasılığı ve Veriye Dayalı Araştırma” Temaları Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırılması
15.45-16.00	Hasan ÇOKÇALIŞKAN	Uzamsal Yetenek, Uzamsal Görselleştirme ve Uzamsal İlişkiler ile İlgili Türkiye’de Web of Science Veri Tabanı ile Yapılan Çalışmaların Bibliyometrik Analiz
16.00-16.15	Zeynep Merve ÖZEL Derya ÇELİK	Doğrusal İlişkilerin Öğretiminde Tahmini Öğrenme Yol Haritalarına Dayalı Sınıf İçi Uygulamaların Tasarımı
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 5 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ramazan KAYA		

15.15-15.30	Ramazan KAYA Hasan GÜNAL	Acaba Paylaşılan Tüm Bilgiler Doğru ve Güvenilir mi? Tarih Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Ortamlarında Yer Alan Tarihi Bilgilerin Güvenilirliğine Yönelik Görüşleri
15.30-15.45	İnanç GENÇ Selahattin KAYMAKCI	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programının Tarihsel Etik Boyutunun Değerlendirilmesi
15.45-16.00	Ayşegül ŞEYİHOĞLU Ebrar ŞEN	Afet Bilinci için Dijital Deneyim: Web 2.0 Destekli Sanal Afet Müzesi
16.00-16.15	Arzu CANTÜRK	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Kültürlerarası Eğitim
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 6 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Suat UNGAN		
15.15-15.30	Özlem KURT	Aksiyon Araştırması Aracılığıyla İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi
15.30-15.45	Elif Nur ÖZYÜREK Emre KARACA	Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikâyelerde Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyen Unsurlar
15.45-16.00	Nagihan SAĞLAMEL Suat UNGAN	Türkçe Öğretmenlerinin Instagram Kullanımlarının Mesleki Gelişimlerine ve Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Yansımasıyla İlgili Görüşleri
16.00-16.15	Ayşegül AYDINLI	TRT Çocuk Kitaplık Uygulaması'ndaki Reza Hemmatirad Kitaplarının Finans Okuryazarlığının Önemini Öğretebilirlik Bakımından İncelenmesi
ÇAY-KAHVE ARASI		
III. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 1 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi İlhami EGE		
16.30-16.45	İlhami EGE Harun KAHVECİ	PDR Lisans Öğretim Programlarında Yer Alan Manevi Danışmanlık Dersinin Gerekliliği ve İşlevselliği Hakkında Öğrenci Görüşleri
16.45-17.00	Harun KAHVECİ	Değer Eğitim Programının Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Bireysel Değerleri Üzerindeki Etkisi
17.00-17.15	Gamze KARA	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Dijital İçeriklerin Değerlendirilmesi
17.15-17.30	Serap GENÇ Yasemin KARSANTIK	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değişimi Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar
III. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 2 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ayşegül ŞEYİHOĞLU		
16.30-16.45	Mahmut MARAP Ayşegül ŞEYİHOĞLU	Türk Destanlarında Afet Yönetimi: "Dede Korkut" Üzerine Bir İnceleme

16.45-17.00	Mehmet KOKOÇ	Bilimsel Araştırmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Fırsatlar, Etik Sorular ve Paradigma Kaymaları
17.00-17.15	Mehmet KOKOÇ Efnan KULAÇ	Yapay Zekâ Destekli Sanal Gerçeklik Ortamında Sosyal Beceri Eğitimi: Öğrenci Deneyimlerine Dayalı Bir Çalışma
17.15-17.30	Sevde Nur ULUSAL Serpil REİSOĞLU	Aile İşlevselliğini Güçlendirmeye Yönelik Bir Programın Çocukların Akran İlişkilerindeki Sorunları Üzerindeki Etkisi: DeneySEL Bir Çalışma
III. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 3 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Doç. Dr. Fatih KOCA		
16.30-16.45	Betül ÇAKMAK	ARCS Modeli ile Tasarlanan Öz Farkındalık Oyununun Alan Uzmanları Tarafından İncelenmesi
16.45-17.00	Betül ÇAKMAK	ARCS Modeli ile Tasarlanan Bir Oyunun Lise Öğrencilerinin Öz Farkındalıkları Üzerine Etkisi
17.00-17.15	Serdar Görkem SAKA Fatih Mehmet KURU Meltem MAZLUM Fatih KOCA	Yalnızlık ve Cinsiyetin Phubbing Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
17.15-17.30	Fatih Mehmet KURU Serdar Görkem SAKA Meltem MAZLUM Fatih KOCA	Duygu Düzenleme ve Psikolojik Sağlamlığın Phubbing Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
III. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 4 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Mustafa ÜREY		
16.30-16.45	Maşide GÜLER Bahar CANDAS Ayşe DURMUŞ Aybüke BAŞTÜRK	Farklı Disiplinlerden Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ve Fen Öğretiminde Kapsayıcı Uygulamalara Yönelik Görüşleri
16.45-17.00	Mustafa ÜREY Hasret ÇAKICI	Fen Bilimleri 5-8. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanılan Bilim İnsanları ve Biyografilerin Değerlendirilmesi
17.00-17.15	Onur BİRİNCİ Zeki APAYDIN	İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Bilimsel Süreç Becerileri Testinin Geliştirilmesi
17.15-17.30	Tuğba TAT Adnan BAKİ	Öğrencilerin Metaforik Algılamaları Bağlamında Sosyomatematiksel Normların Belirlenmesi
III. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 5 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Erhan DURUKAN		
16.30-16.45	Miraç BAKKALOĞLU	İlkokulda Yerel Tarih Projesi
16.45-17.00	Özge TURGUT	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinde Uygulamalı Çevre Etkinliklerinin Çevre Bilincine Etkisi
17.00-17.15	Samet KARAKUŞ Yavuz AKBAŞ	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
17.15-17.30	İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU Ebrar ŞEN	Görme ve İşitme Engelli Bireylere Yönelik Sosyal Bilimler Alanında Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

III. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 6 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU		
16.30-16.45	Selman ABLAK	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Millî Kültür Unsurlarına Yer Verilme Durumunun İncelenmesi
16.45-17.00	İnanç GENÇ Ebru DEMİRCİOĞLU	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programında Dijital Tarih ve Etik
17.00-17.15	Mehmet ÖZMENLİ Serhat ÇAKMAK	Giresun Türk Ocağı: Eğitim, Kültür Ve Sosyal Hayata Katkıları
17.15-17.30	Samet KARAKUŞ Yavuz AKBAŞ	Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafi Sorgulama Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
ÇEVİRİM İÇİ (ONLINE) OTURUMLAR		
Çevrim içi oturumlar için lütfen aşağıda belirtilen linkleri kullanınız. Linkle oturuma giriş yaptıktan sonra katılacağınız salonu seçince sistem üzerinden otomatik olarak o salona bağlanacaksınız.		
I. OTURUM LİNKİ	https://teams.microsoft.com/l/meetup-join/19%3ameeting_NjY2OGUwY2EtY2NiZC00ZWQ3LWFiZTA4ZjBkMDFkNzc5ZmVk%40thread.v2/0?context=%7b%22Tid%22%3a%2258d59dc3-a88c-40ae-85cc-a15af5a55920%22%2c%22Oid%22%3a%22958eb92e-96ab-4071-a746-1bd5cbc68a12%22%7d	
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 1		
Oturum Başkanı: Dr. Melek ATABAY		
15.00-15.15	Zümrüt VAROL SELÇUK Gamze MERCAN Erdem KAYA	Çevre Adaleti Eğitimi: Sınıflarda Farkındalık mı, Dönüşüm mü? Bir Sistematik Derleme
15.15-15.30	Zeynep GÜL	Fen ve Matematik Alanında Eğitim Gören Lise Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konular Hakkında Eleştirel Bakış Açılarının Değerlendirilmesi
15.30-15.45	İclal ŞAHİN	Sağlık ve Spor Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
15.45-16.00	Hilal AKKAYA Bilge KIRKYOL Melek ATABAY	Fen Bilgisi Dersini Alan Ortaokul Öğrencilerine Uygulanan Animasyon Tabanlı Dijital İçeriklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi
16.00-16.15	Ali Kürşat ERÜMİT Atakan KOÇHAN	Proje Tabanlı Öğretim ve Mühendislik Tasarımıyla K12 düzeyinde 21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişimi
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 2		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Cengiz GÜNDÜZALP		
15.00-15.15	Cengiz GÜNDÜZALP	Teknoloji Eğitiminde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Etkinliğine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

15.15-15.30	Ahmet YALKIN	7E Modeli ile Yapay Zekâ Destekli Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İçerik Analizi
15.30-15.45	Ersan KAVUŞAN Hasan Yücel ERTEM	Pandemi Dönemi Oluşan Teknolojik Maruziyetin Pandemi Sonrası Okul Yönetimine Etkileri
15.45-16.00	Eda GÖGEBAKAN Habib ÖZKAN	Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Kaytarma Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
16.00-16.15	Aslı SEVİNÇLER Mehmet Nur TUĞLUK	Aynı Sırada, Farklı Dünyalar: Öğretmenlerin Gözünden Kaynaştırmada Sosyal Kabul Gerçeği
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 3		
Oturum Başkanı: Doç. Dr. Yurdağül GÜNAL		
15.00-15.15	Mine KORKMAZ Şenay BAŞ	Yaratıcılığın Duygusal Dinamikleri: Sanatın İlham Verici Gücü
15.15-15.30	Hasan KARAL Mesut AYAZ	Öğretmenlerin Yapay Zekâ Farkındalık Düzeyleri: Literatür Taramasına Dayalı Bir Değerlendirme
15.30-15.45	Şennur KUĞU Yurdağül GÜNAL	İlkokullarda Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Veli Görüşleri
15.45-16.00	Ali TERZİ	İlkokul Öğrencilerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarına İlişkin Metaforik Algılar
16.00-16.15	Ali TERZİ Hatice TERZİ	Aile Okulu Eğitimine Katılan Velilerin Eğitime İlişkin Görüşleri
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 4		
Oturum Başkanı: Doç. Dr. Hava İPEK AKBULUT		
15.00-15.15	Jülide YAZICI Erol TAŞ	Fen Öğretiminde Analoji Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması
15.15-15.30	Ramazan Berhan KARABULUT	Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri
15.30-15.45	Orhan BARAN Evrin URAL	Maarif Modeli'ne Göre Yenilenen 5.Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Ünite Sonlarındaki Değerlendirme Sorularının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi
15.45-16.00	Hava İPEK AKBULUT İsmihan Nur KALE	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Web 2.0 Araçlarını Kullanım Amaçlarının İncelenmesi
16.00-16.15	Yılmaz DUMAN Evrin URAL	Farklı Dönemlerde Liselere Giriş Sınavlarında Fen Bilimleri Alanına Ait Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 5		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Gamze TUTİ		
15.00-15.15	Fatih SAĞIR Çağlar GÜLÇİÇEK	Öğrencilerin Tork Konusundaki Temsilleri Dönüştürme Yeteneklerinin İncelenmesi
15.15-15.30	Nur SIRMACI Muhammed Alican PUSAT Serdar SAFALI	Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezinde Verilen Matematik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

15.30-15.45	Gülden ERDOĞAN	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul ncesi EĞitim Programı Okuryazarlık Bütünleşik Becerilerinin 21. Yüzyıl Becerileri erevesinde İncelenmesi
15.45-16.00	Merve KARABAK Derya Nur KARAKOÇ	EĞitsel Oyunla Matematik Ğretimi: arpsana
16.00-16.15	Ecesu MUSLUOĞLU Kemal ALTIPARMAK	İlkokul 4. Sınıf Ğrencilerinin Geometrik şekil ve Cisimler ile İlgili Hata ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi
I. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 6		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Hikmet YAZICI		
15.00-15.15	Ali Rıza YAVRUTÜRK	Dijital EĞitimin Psikolojik ve Sosyal Yansımaları
15.15-15.30	Gülçin KÖSE Elvan YILDIZ AKYOL	Affetmenin Gücü: Psikolojik Sağamlık ile İlişkisi ve çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
15.30-15.45	Hikmet YAZICI	15-24 Yaş Aralığındaki Bireylerde Alkol ve Sigara Tüketim EĞilimleri ve İlişkili Faktörler (2010-2022)
15.45-16.00	OĞuzhan YAVUZ Osman SEZĐİN	Beliren Yetişkinlikte Değerlerin İncelenmesi: Psikoterapi ve Psikolojik Danışmanlık Bağlamında Bir Karma Yöntem Araştırması
16.00-16.15	Tuğba AYNACI Vesile SOYYİĞİT	Psikolojik Danışmanların Travmaya Müdahale Becerilerinin Değerlendirilmesi
II. OTURUM LİNKİ		
https://teams.microsoft.com/l/meetup-join/19%3ameeting_M2Q3YjBmMWMtMzc4Mi00YjcyLWFhZDgtODgxNzMyOTg1OGEz%40thead.v2/0?context=%7b%22Tid%22%3a%2258d59dc3-a88c-40ae-85cc-a15af5a55920%22%2c%22Oid%22%3a%22958eb92e-96ab-4071-a746-1bd5c6c68a12%22%7d		
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 1		
Oturum Başkanı: Dr. Melek ATABAY		
16.30-16.45	Zehra Saadet FIRAT Aslı BALCI	Kırsal Bölgelerde Ğretmen Olmak: Okul ncesi Ğretmenlerinin Perspektifinden Bir Durum alışması
16.45-17.00	Ayşe DURAK Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA	Etkinlik Temelli Sürdürülebilirlik EĞitiminin Okul ncesi Ğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma ve evre EĞitimine Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi
17.00-17.15	Gizem NSAL Nurullah YAZICI Erdal şENOCAK	Matematik Ğretim Programlarında Matematikçi İmajı zerine Bir İnceleme
17.15-17.30	Gizem NSAL Nurullah YAZICI Erdal şENOCAK	Matematik Ders Kitaplarında Matematikçi İmajı
17.30-17.45	Bilge KIRKYOL Hilal AKKAYA Melek ATABAY	Fen Bilgisi Dersini Alan Ortaokul Ğrencilerinin Ekolojik Ayak İzi, Küresel Isınma ve Sürdürülebilir evre Farkındalıklarının İncelenmesi
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 2		

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Mehmet PALANCI		
16.30-16.45	Gülden ERDOĞAN	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Alan Matrislerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi
16.45-17.00	Esra DEMİR BOLAT Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
17.00-17.15	Gülden ERDOĞAN	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Kavramlara Yer Verme Durumu Açısından Karşılaştırılması
17.15-17.30	Özge GÜNDÜZ Özlem OKYAY	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öykü Tekrar Anlatımlarında Bellek Becerileri ve Öyküyü Anlama Düzeylerinin İncelenmesi
17.30-17.45	Mehmet PALANCI Esra ÖZEL	Mizaç Özelliklerine Göre Üstün Yetenekli Çocukların Bilişsel Özelliklerinin Sınıflanması
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 3		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Adem ÖTER		
16.30-16.45	Beyza Nur BALCI	Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Okul ve Kurum Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşleri
16.45-17.00	Muhammed Alican PUSAT Özden Burcu PUSAT	Ardunio Destekli Coğrafya Öğretimi Ders Materyali Tasarımı ve Başarıya Etkisinin İncelenmesi
17.00-17.15	Okan YETİŞENSOY Abdulkadir OKCU	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Sorularının 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Temel Beceriler Kapsamında İncelenmesi
17.15-17.30	Adem ÖTER	Ders Geçme ve Kredi Sisteminin Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Müfredatına Yansımaları: İmam-Hatip Liseleri Örneği
17.30-17.45	Aslı Perihan AVCI	Eğitim Programlarında Eleştirel Düşünmenin Yeri ve Önemi
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 4		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Dursun DEMİR		
16.30-16.45	Dursun DEMİR	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinlikler
16.45-17.00	İlker AYDIN Hilal ALTAŞ	Ferit Edgü'nün Dönüş Adlı Hikâyesinin Göstergebilim Yöntemiyle İncelenmesi
17.00-17.15	Tuğba EMİRHAN	Kelime Öğretimi Açısından 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi
17.15-17.30	Ayşe Gül ŞEREN Hüseyin KAYGIN	Avrupa Yetişkin Eğitimi Elektronik Platformunun (EPALE) İncelenmesi
17.30-17.45	Merve YILMAZ Bircan EYÜP Fatma ALTUN KOBUL	Dinleme Motivasyonunun Yordayıcıları Olarak Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Dinleme Kaygısının Rolü
II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA		
Salon 5		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KALYON		

16.30-16.45	Osman YAKIŞAN	Türkçe Eğitiminde Suriyeli Mültecilere Yönelik Yapılan Akademik Çalışmaların Sistematiik Analizi
16.45-17.00	Necla BAYRAKTAR ÖZGÜR Muhammed Eyyüp SALLABAŞ	İkinci Dilde Dinlediğini Anlama Modelinin Akademik Türkçe Dinleme Becerisine Etkisi
17.00-17.15	Kadime Nur BAYRAM İlhami EGE	Orta Öğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Görüşleri
17.00-17.15	Selahattin KARAHÜYÜKLÜ	Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Empati Becerilerine Etkisi
17.30-17.45	Fatma ARÇOK Ayşe KALYON	Beliren Yetişkinlik Döneminde Uyumsuz Hayal Kurma: Demografik Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme

II. OTURUMLAR - 02.05.2025 / CUMA

Salon 6

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Gülbahar Merve ŞİLBİR

16.30-16.45	Lokman ŞİLBİR Gülbahar Merve ŞİLBİR Rabia KURNAZ	Algoritma ve Programlama Eğitiminde Öğrenme Kaynağı Olarak Kullanılan Üretken Yapay Zekâ Platformunun Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi
16.45-17.00	Aykut AKAR Aydın GÜVEN	Web 2.0 Teknolojilerinin Ortaokul 8. Sınıf Tarih Öğretiminde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Ders Tutumlarına Etkisi
17.00-17.15	Melisa KALAYLI İbrahim TURAN	Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında Yer Alan Eğitim Teknolojileri Konulu Tezlerin Bibliyometrik Analizi (2004-2024)
17.15-17.30	Gonca ŞAMİLOĞLU Aynur GEÇER	Eğitimde Yapay Zekâ ve Öğretmen Konulu Makalelerin İçerik Analizi
17.30-17.45	Deniz KILIÇ Gökhan UYANIK	Öğretmenlerin Matematik Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi

18.15-20.15 /AKŞAM YEMEĞİ

I. Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi [UKEBK] (International Black Sea Educational Sciences Congress)

2-4 Mayıs / TRABZON

03.05.2025 / CUMARTESİ

08.30-09.30	Kongre Kayıt İşlemleri
	ATÖLYELER
09.30-12.00	Fen Bilimleri Eğitiminde 3 Boyutlu Model Tasarımı Atölyesi Yer: Fatih Eğitim Fak. C Blok Doç. Dr. Ayşegül ASLAN, Doç. Dr. Ümmü Gülsüm DURUKAN, Dr. Öğr. Üyesi Demet BATMAN, Öğr. Gör. Kutay ÇAVA
09.00-12.00	Drama Etkinlikleri ile Müze Eğitimi-Zamanda Yolculuk:Ayasofya Yer: Ayasofya Camii Öğr. Gör. Ümit ARSLAN
	POSTER SUNUMLAR Yer: Fatih Eğitim Fak. C Blok

9.30-12.00	Sacide KOÇ	Okulda İyi Olma Hâli
I. OTURUMLAR -03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 1 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Taner ALTUN		
09.30-09.45	Rabia Gülfem DOLU Şeyda ALNIAÇIK Taner ALTUN	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kütüphane Kavramına İlişkin Metaforik Algıları
09.45-10.00	Sabire OKKALI	Yapay Zekâ Destekli Sistemlerle Akıcı Okumayı Geliştirme: Bir Eylem Araştırması
10.00-10.15	Duygu KUYUMCU	Okul Yöneticilerinin Eğitimde Sanal Kaytarmacılık Davranışının Etkileri Hakkındaki Görüşleri
10.15-10.30	Büşra ÖZDEMİR	Sosyobilimsel Konuların Sınıf Öğretmeni Adaylarının Argümantasyon Kalitelerine ve Kavramsal Anlamalarına Etkisi
I. OTURUMLAR -03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 2 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Doç. Dr. Zühal DİNÇ ALTUN		
09.30-09.45	Zühal DİNÇ ALTUN Musa Kazım AKKAYA Ahmet ŞAMLI Aylin GENEZ	Metafor Analiziyle Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Öğretmenine Yönelik Algılarının İncelenmesi
09.45-10.00	Çağlar BAKIOĞLU Ebru İSMAİLÇEBİOĞLU Birdal BATMAN	Ortaöğretimde Koro Eğitimine Katılan Öğrencilerin Sayısal-Sözel Akademik Başarılarının Karşılaştırılması
10.00-10.15	Meltem TAN Şenay BAŞ	Teknoloji Destekli Sergileme: Sanatın Yeni Deneyim Alanları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme
10.15-10.30	Beyza İSLAMOĞLU Sema YAZICI KABADAYI	Ergenlerde Duygusal Yeme, Sosyal Kaygı ve Beden Değerinin İncelenmesi
I. OTURUMLAR -03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 3 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Dr. Celal MUTLUER		
09.30-09.45	Celal MUTLUER Dürüye MUTLUER	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi
09.45-10.00	Elif TORUN İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Politik Okuryazarlık Açısından Değerlendirilmesi
10.00-10.15	Şeyda MARANCI	Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında “Zaman Algısı Ve Kronoloji Becerisi” Üzerine Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta Sentez Çalışması
10.15-10.30	Hasret Duygu SOLAKOĞLU Meral ALEMDAR SELCİK	Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Bilgileri ve Bakış Açıları
ÇAY-KAHVE ARASI		

II. OTURUMLAR -03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 1 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Harun KAHVECİ		
11.00-11.15	Müge UZUN Harun KAHVECİ	Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki
11.15-11.30	Fatih KOCA Sena KILIÇ	Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Yönetimi: Ordu Üniversitesi Örneği
11.30-11.45	Hatice EROĞLU	Tanyabildiniz mi?
11.45-12.00	Hülya TOKUÇ Neriman ARAL	Portfolyo Dosyası Aracılığıyla Erken Çocuklukta Çalışma Belleği ve Matematik Becerilerinin İncelenmesi
II. OTURUMLAR - 03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 2 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Erhan DURUKAN		
11.00-11.15	Erhan DURUKAN Elifnur ÖZYÜREK	Andrew Clements'in Kitaplarında Yeni Kelimelerin Yaratılması ve Dilin Evreleri
11.15-11.30	Hakan İSKENDER	Hans Christian Andersen'in Masallarında Türk İmgesi
11.30-11.45	Ebru DEMİRCİOĞLU Sakine DOĞAN	Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Dijital Vatandaşlık: Tez Makale ve Bildiriler Üzerine Doküman Analizi
11.45-12.00	Sabire OKKALI	Avrupa'dan Anadolu'ya Masallarda Toplumsal Cinsiyet Algısı: Nardaniye Hanım ve Pamuk Prenses Örnekleri
II. OTURUMLAR - 03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 3 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Özden DEMİR		
11.00-11.15	Aysun ŞAHİN Mahmut Serkan YAZICI	Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında BEP Hazırlama ve Uygulama Sürecinde Öğretmenler Olarak Neden Yetersiziz? Sebepler ve Çözüm Önerileri
11.15-11.30	Yaren YILMAZ Özden DEMİR	Okul Psikolojik Danışmanların Mesleki Yeterliliklerine Yansıyan Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı
11.30-11.45	Elif TORUN Ebru DEMİRCİOĞLU	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşları (STK) Kavramına İlişkin Metaforik Algıları
11.45-12.00	Aleyna KAYA Berfin MAKAM Sıla BOZDAĞ	2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı 5.Sınıf Yazılı Senaryolarının ve Öğrenim Çıktılarının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi
12.00-13.15	ÖĞLE YEMEĞİ	
III. OTURUMLAR -03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 1 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN		

13.15-13.30	Ayşegül ASLAN Selvanur KAYHAN	Türkçe Öğretiminde Mekânsal Çeşitlilik: Türkçe Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri
13.30-13.45	Feyzanur GÜNEŞ	Türkçe Dersine Yönelik Beden Dili Eğitimi Etkinlik Önerileri
13.45-14.00	Emel EROL Hasan Hüseyin ŞAHAN	Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
14.00-14.15	Pelin YÜKSEL	2010-2025 Yılları Arasında Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Yapılan Tez ve Makalelerin İncelenmesi
III. OTURUMLAR -03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 2 Fatih Eğitim Fak. C Blok		
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Derya ÇELİK		
13.15-13.30	Hülya KOYUN Elif AKŞAN KILIÇASLAN	Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Yapısının Belirlenmesi
13.30-13.45	Elvin BİRASA İlhami EGE	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi
13.45-14.00	Yasemin GÜL BİRİNCİ Nimet PIRASA Onur BİRİNCİ	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nın Sosyal Duygusal Beceriler Açısından İncelenmesi
14.00-14.15	Derya ÇELİK Kübra ÖZ	Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Kanıt Yapmaya Yönelik İnançlarının İncelenmesi
III. OTURUMLAR - 03.05.2025 / CUMARTESİ		
Salon 3 Fatih Eğitim Fak. C Blok (Sunum Dili Türkçe ve İngilizce)		
Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇEPNİ		
13.15-13.30	Gökhan ÇEPNİ İrem ÖZTUNÇ Merve Gül BEKAR	İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Akademik Eğitimde Yapay Zekânın Etik Kullanımına İlişkin Algıları
13.30-13.45	Asude ÖZDEMİR Kübra DÖRTYOL	Duyguları İfade Etme ve İlişki Sürdürme Stratejileri Arasındaki İlişkide Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyinin Aracı Rolünün İncelenmesi
13.45-14.00	İnci AKSOY	Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikalarının Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitim Politikalarına Yansıması
14.00-14.15	Hatice ÖZATA Gonca ULUDAĞ	Türkiye'de Son Çeyrek Yüzyılda Okul Öncesi Dönemde İngilizce Dil Öğretimi: Sistematik Bir İnceleme
KAPANIŞ VE DEĞERLENDİRME		
14.30-15.00	<i>Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU</i> <i>Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI</i> <i>Prof. Dr. Mehmet Kayhan KURTDULDU</i>	

NOT: Kitapta yer alan bildirilere ait tüm sorumluluk bildiri yazarlarına aittir.



İÇİNDEKİLER

Orta Öğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Görüşleri	4
Resimli Öykü Kitaplarının Niteliksel Açından Değerlendirilmesi: İçerik ve Resimleme Yeterlilikleri	12
Beliren Yetişkinlik Döneminde Uyumsuz Hayal Kurma: Demografik Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme.....	21
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilirlik Kalkınmaya Yönelik Farkındalık Düzeyleri	30
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değişimi Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar	39
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Uyarlama Süreci	51
Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikalarının Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitim Politikalarına Yansımaları.....	64
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Şekil ve Cisimler ile İlgili Hata ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	71
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	91
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikâyelerde Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyen Unsurlar	101
Aile İşlevselliğini Güçlendirmeye Yönelik Programın Çocukların Akran İlişkilerindeki Sorunları Üzerindeki Etkisi: Deneysel Bir Çalışma	108
Eğitsel Oyunla Matematik Öğretimi: Çarpsana	115
Lise Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Pilot Uygulaması.....	126
Sosyobilimsel Konuların Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kavramsal Anlamalarına Etkisi	132
Teknoloji Eğitiminde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Etkinliğine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	145
Okul Yöneticilerinin Eğitimde Sanal Kaytarmacılık Davranışlarının Etkileri Hakkındaki Görüşleri	159
Dil ve Çocuk Edebiyatı: Andrew Clements'in Kitaplarında Yeni Kelimelerin Yaratılması ve Dilin Evreleri.....	167
Eğitimde Yapay Zekâ ve Öğretmen Konulu Makalelerin İçerik Analizi	173

Türkiye'de Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi.....	184
Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme Yapısının Belirlenmesi.....	197
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Kullanım Amaçlarının İncelenmesi	205
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Sınıf Yönetimi Kaygılarına Etkisinin İncelenmesi.....	216
Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Yönetimi: Ordu Üniversitesi Örneği	223
Giresun Türk Ocağı: Eğitim, Kültür ve Sosyal Hayata Katkıları (1917-1931)	231
Ardunio Destekli Coğrafya Öğretimi Ders Materyali Tasarımı ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi	238
Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki	248
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı ile Zenginleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Sürecinin İncelenmesi	262
Farklı Dönemlerde Liselere Giriş Sınavlarında Fen Bilimleri Alanına Ait Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	271
Türkçe Eğitiminde Suriyeli Mültecilere Yönelik Yapılan Akademik Çalışmaların Sistemik Analizi	283
Aksiyon Araştırması Aracılığı ile İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi.....	295
Mesleki Müzik Eğitimi Alan Bireylerin Türk Müziği Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin Ölçülmesi	307
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri.....	321
Öğretmen Adaylarının Mesleki İlgilerinin Mesleki Yeterliliklerine Etkisi	330
Avrupa Yetişkin Eğitimi Elektronik Platformu (Epale)'nın İncelenmesi.....	339
Okul Yöneticilerinin Okullarda Ortaya Çıkarılan İstismar Vakalarındaki Tutumlarının Rehber Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi	351
Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Okul ve Kurum Deneyimi Dersiyle İlgili Görüşleri	362
Beliren Yetişkinlikte Değerler: Psikoterapi ve Psikolojik Danışmanlık Bağlamında Nitel Bir Çalışma	369
Öğretmenlerin Yapay Zekâ Farkındalık Düzeyleri: Literatür Taramasına Dayalı Bir Değerlendirme	384
2010-2025 Yılları Arasında Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Yapılan Tez Ve Makalelerin İncelenmesi	396
Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Kanıt Yapmaya Yönelik İnançlarının İncelenmesi	408
Maarif Modeli'ne Göre Yenilenen 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi	415

Sınıf Öğretmenlerinin Geri Dönüşüm Konusundaki Farkındalıkların Belirlenmesine Yönelik Bir Durum Çalışması	426
Teachers' Views On Eil-Oriented Instruction, Materials, Assessment, And Teacher Training: A Comparative Analysis	438
Web 2.0 Teknolojilerinin Ortaokul 8. Sınıf Tarih Öğretiminde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Ders Tutumlarına Etkisi.....	446
Teknoloji Destekli Sergileme: Sanatın Yeni Deneyim Alanları Üzerine Literatür İncelemesi	462
Yaratıcılığın Duygusal Dinamikleri: Sanatın İlham Verici Gücü	478
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kütüphane Kavramına İlişkin Metaforik Algıları.....	493
Ortaöğretimde Koro Eğitimine Katılan Öğrencilerin Sayısal-Sözel Akademik Başarılarının Karşılaştırılması	504
Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Dijital Vatandaşlıkla İlgili Akademik Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	515
Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ...	528
Doğrusal İlişkilerin Öğretiminde Tahmini Öğrenme Yol Haritalarına Dayalı Sınıf İçi Uygulamaların Tasarımı	538
Okul Psikolojik Danışmanların Mesleki Yeterliliklerine Yansıyan Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı	546



ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

PERSPECTIVES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON SOCIAL MEDIA ADDICTION

Kadime Nur Bayram

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi,
kadime_nur_bayram24@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0001-4192-861X>*

İlhami Ege

*Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ilhamiege@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-3351-1427>*

Özet

Bu çalışma, lise öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılığını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkiye'deki 12. sınıf öğrencileri arasından seçilen toplam 10 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, sosyal medya bağımlılığına dair kapsamlı bilgi sunan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, katılımcıların sosyal medya ile olan etkileşimlerini ve bağımlılık düzeylerini anlamaya yönelik sorular içermektedir.

Orta öğretim öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışma, 2024-25 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde öğrenim gören 10 (on) orta öğretim okulu 12. sınıf öğrencisiyle yürütülecektir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler belirlemek için basit seçkisiz örnekleme (Random) örnekleme yöntemi tercih edilecektir. Betimsel olan bu çalışma nitel desende oluşturulacaktır. Nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim deseni kullanılacaktır. Nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin sebebi, sosyal medya bağımlılığının karmaşık doğası ve bireyler üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için katılımcıların görüşlerinin ve deneyimlerinin detaylı bir şekilde incelenmesidir. Araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu yardımıyla verilerin elde edilmesi düşünülmektedir. Verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılacak ve verilerin yüzde ve frekans şeklindeki nicel değerlerle daha anlamlı olması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bulguları, günümüz dijital çağında lise öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılık oranlarının yüksek düzeyde olabileceğini göstermektedir. Bu yüksek bağımlılık oranı hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çeşitli risk faktörlerinin varlığını işaret etmektedir. Örneğin, sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte öğrencilerin akademik performansları, sosyal ilişkileri ve ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerin daha belirgin hâle geldiği gözlemlenmektedir. Ayrıca, bu çalışma, sosyal medya bağımlılığı ile ilgili risk faktörlerini ve bu faktörler doğrultusunda gerçekleştirilebilecek müdahale stratejilerini belirlemek adına önemli bir temel oluşturmayı hedeflemektedir. Araştırma bulguları, ilerleyen çalışmalara ışık tutarak, sosyal medya bağımlılığına yönelik daha kapsamlı ve etkili çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak çalışmaların, sosyal medya bağımlılığının önlenmesi ve müdahale yöntemlerinin yapılandırılması açısından önemli ipuçları sağlayacağı öngörülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı konusundaki farkındalığını artırmak ve bu bağımlılığın olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla gerekli adımların atılmasına yönelik önemli bir başlangıç noktası teşkil etmektedir. Bu nedenle, sosyal medya bağımlılığı üzerine daha fazla ve geniş kapsamlı araştırmaların yapılması, yalnızca akademik bir gereklilik değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak da değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, sosyal medya bağımlılığı, bağımlılık

Abstract

This study aims to examine social media addiction in depth among high school students. The research was conducted with a total of 10 participants selected from 12th-grade students in Turkey. During the data collection process, an interview form providing comprehensive information on social media addiction was used. This form includes questions designed to understand the participants' interactions with social media and their levels of addiction. This study, which aims to explore the perspectives of secondary school students regarding social media addiction in depth, will be conducted with 12th-grade students from 10 (ten) secondary schools located in the province of Trabzon during the 2024–25 academic year. To determine the student sample group for the research, the simple random sampling method will be employed. This descriptive study will be conducted using a qualitative research design. Among qualitative research designs, the phenomenological approach—appropriate to the nature of the research—will be used. The reason for choosing a qualitative research method is to examine participants' views and experiences in detail in order to better understand the complex nature of social media addiction and its effects on individuals. Data will be collected using a semi-structured, open-ended interview form developed by the researchers. Content analysis will be used in data analysis, and the aim is to make the data more meaningful by presenting it in terms of percentages and frequencies. The findings of the study indicate that the rate of social media addiction among high school students in today's digital age can be significantly high. This high level of addiction points to the presence of various risk factors at both individual and societal levels. For instance, with the increasing use of social media, it has been observed that the negative effects on students' academic performance, social relationships, and mental health become more pronounced.

Additionally, this study aims to lay a significant foundation for identifying risk factors related to social media addiction and developing intervention strategies in response to these factors. The findings of the research may shed light on future studies and contribute to the development of more comprehensive and effective solutions for addressing social media addiction. In this context, it is anticipated that future research will provide valuable insights for preventing social media addiction and structuring intervention methods.

In conclusion, this research represents an important starting point for taking the necessary steps to raise awareness among high school students about social media addiction and to minimize its negative effects. Therefore, conducting more extensive and comprehensive studies on social media addiction is regarded not only as an academic necessity but also as a social responsibility.

Keywords: Social media, social media addiction, addiction

GİRİŞ

Bağımlılık kavramı hep insanların hayatında olan bir kavramdır. Bağımlılık genel bir tabirle onsuz yapamama (madde, oyun, yemek vs.) bağımlı olma durumudur. Bu alkol, uyuşturucu madde ya da sigara iken artık buna sosyal medya bağımlılığı da eklendi. Sosyal medya bağımlılığı son dönemlerde yeni ve en çok yaşanan tür olan sosyal medya bağımlılığı psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sosyoloji, psikiyatri gibi alanları özellikle ilgilendiren ve üzerinde çok fazla çalışılan araştırılan bir konu olmuştur.

Sosyal medyanın bu kadar yaygınlaşması, bu kadar kişiye hatta bu kadar büyük kitlelere ulaşması insanları, insanlar arası etkileşimleri, insanlar arasındaki iletişimi de etkilemiştir. İnsanların sosyal medya kullanımını arttırmasının beraberinde sosyal medyaya oluşan talep ve sosyal medya kullanım sıklığı da arttırmıştır. Sosyal medya teknolojilerle birlikte daha geniş bir kitleye ulaşmaya başlamıştır.

Yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre sosyal medya kullanım yaşı ilköğretim seviyesine inmiş durumdadır. (Karaçor, 2018). Daha önceleri sadece iletişimde ya da iş hayatında kullandığımız sosyal medya artık tamamen hayatımıza girmiş hatta hayatımızı, yaşayış şeklimizi de derinden etkilemeye başlamış konumdadır. İnternetin bu denli yoğun kullanımı sosyal medya bağımlılığını ortaya çıkarmıştır.

Sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla hayatımız iyi ve kötü olmak üzere birçok şekilde etkilenmektedir. Sosyal medyanın aşırı kullanımı başta kullanıcı ve diğer insanlarla olan ilişkimizi olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. İnsanlar artık yüz yüze iletişim kurmamakta bunun yerine sosyal medyaya paylaşım yapmayı tercih edebilmektedir. Bu durum da beraberinde farklı sorunları ortaya çıkarmıştır.

Sosyal Medyanın Tanımı

Sosyal medya kavramı üzerine alan yazınında birçok tanım yapılmıştır. ‘Yeni medyanın hızla gelişmesi sonucunda oluşan sosyal medya kavramı ilk kez San Fransisco merkezli Guidewire Group’ un kurucularından Chris Shipley tarafından kullanılmıştır. Bu kavram sosyal medyanın online olarak iletişim ve bilgiyi mümkün kılan, katılım ve iş birliğini destekleyen tüm araçları kapsadığını belirterek daha geniş anlamda kullanılmıştır.’ (Dewson vd., 2008’den aktaran Altınay, 2018).

Sosyal medyanın bu kadar yaygınlaşması, bu kadar kişiye hatta bu kadar büyük kitlelere ulaşması insanları, insanlar arası etkileşimleri, insanlar arasındaki iletişimi de etkilemiştir. İnsanların sosyal medya kullanımını arttırmasının beraberinde sosyal medyaya oluşan talep ve sosyal medya kullanım sıklığı da arttırmıştır. Sosyal medya sayesinde bloglar, mesajlaşma programları, chat programları, forumlar, sözlükler ile insanlar her an paylaşım yapmaktadır (Barham, 2018). Bu paylaşımlar küçük insan ilişkileri gibi görünse de büyük durumları ortaya çıkarabilmektedirler. Kelebek etkisi de diyebileceğimiz şekilde ikili diyalogla başlayıp oldukça büyük kitlelere ulaşabiliyor. Videolar, resimler, tweetler bu etkiyi ortaya çıkaran araçlardandır.

Sosyal Medya Bağımlılığı

Günümüzün vazgeçilmezi sosyal medya platformları ve sosyal medya kullanımı giderek artmaktadır. Sosyal medyanın bu kadar yaygın kullanımı ve sosyal medyaya ulaşmanın bu derece kolaylığı beraberinde birtakım sorunları da getirmektedir. Bunların başında da bağımlılık gelmektedir. Sosyal medya bağımlılığında, kişi internet kullanımını planlanandan daha fazla gerçekleştirir ve buna engel olamaz. Sosyal medya bağımlılığı son dönemlerde yeni ve en çok yaşanan tür olan sosyal medya bağımlılığı psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sosyoloji, psikiyatri gibi alanları özellikle ilgilendiren ve üzerinde çok fazla çalışılan araştırılan bir konu olmuştur.

‘İnternet bağımlılığı, ilk defa Ivan Goldberg 1996’da ‘internet addiction’ kavramı olarak ifade etmiştir.’ (Goldber, 2017’den aktaran Şeker, 2018). Birden fazla temel tanı ölçütüne sahiptir. Sosyal medyada kalma isteğinin artması, düşünülenden daha fazla kalma gibi ölçütleri vardır. (Balcı & Gülnar, 2009) Davranışsal bağımlılıkların bağımlılık yapıp yapmadığını anlamanın en iyi yolu alkol-madde bağımlılığı için belirlenmiş klinik ölçütlerle kıyaslamaktır. İnternet bağımlılığı ile çalışmalar incelendiğinde teknolojik bağımlılıkların daha çok madde bağımlılığının klinik ölçütlerine benzediği görülmüştür (Young, 1998’den aktaran Karakoç, 2018). Sosyal medya bağımlılarında da uyum bozuklukları, algı bozuklukları görülmektedir. Ayrıca aynı şekilde madde bağımlıları gibi tolerans ve yoksunluk da yapılan çalışmalara göre görülmektedir. (Karakoç, 2018).

Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerine Yapılan Araştırmalar

Dijitalleşme sürecinin hız kazanmasıyla birlikte internet ve sosyal medya kullanım oranlarında belirgin bir artış yaşanmıştır. Bu artış, bireylerin gündelik yaşam alışkanlıklarını dönüştürmekle kalmamış, aynı zamanda internet bağımlılığı kavramını da akademik araştırmaların merkezine taşımıştır (Keser & Esgi, 2020). Türkiye, Avrupa ülkeleri arasında internet kullanım oranı en yüksek olan ülkelerden biri konumundadır. Özellikle 25-34 yaş aralığındaki bireylerin bu kullanım oranında başı çektiği görülmektedir (TÜİK, 2023).

İnternet bağımlılığı terimi, ilk kez 1996 yılında psikiyatrist Dr. Ivan Goldberg tarafından ortaya atılmıştır. Goldberg, bu terimi başlangıçta mizahi bir şekilde kullanmış olsa da kavram kısa sürede ciddi bir psikolojik sorun olarak tartışılmaya başlanmıştır (Young, 1998). Ancak tüm bu yaygın kullanımına ve akademik ilgisine rağmen, internet bağımlılığı hâlen Amerikan Psikiyatri Birliği’nin tanı kriterlerini içeren DSM-V’te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition) resmi bir bozukluk olarak yer almamaktadır (APA, 2013). Bununla birlikte, DSM-V’te “internet oyun oynama bozukluğu” başlığı altında sınırlı bir biçimde değerlendirilmiş ve ileri araştırmalar için önerilmiştir.

Bu bağlamda, internet bağımlılığı kavramı hem klinik hem de toplumsal düzeyde ele alınması gereken, günümüz dijital toplumunun önemli psikososyal sorunlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığına ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyerek, bu bağımlılığın öğrenciler üzerindeki algılanan etkilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencileri günde ortalama ne kadar süreyi sosyal medyada geçirmektedir?
2. Ortaöğretim öğrencileri sosyal medyayı hangi amaçlarla kullanmaktadır?
3. Sosyal medya kullanımı öğrencilerin üzerinde nasıl olumlu etkiler yaratmaktadır?
4. Sosyal medya kullanımı öğrencilerin üzerinde nasıl olumsuz etkiler yaratmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde sosyal medya, bireylerin gündelik yaşamlarının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiş; özellikle gençler arasında yaygın kullanımı, çeşitli psikolojik, sosyal ve akademik etkileri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda sosyal medya bağımlılığı, son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken önemli bir çalışma alanı hâline gelmiştir. Ancak alan yazın incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığına ilişkin çalışmaların büyük ölçüde lise, üniversite ya da genel ergen grupları üzerinde yoğunlaştığı; dersane öğrencilerine özgü bir araştırmanın ise yeterli yapılmadığı görülmektedir.

Dershaneler, öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına hazırlık sürecinde yoğun akademik baskı altında bulundukları özel öğrenme ortamlarıdır. Bu öğrencilerin sosyal medya kullanımı ile akademik motivasyon, zaman yönetimi ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkilerin incelenmesi hem bireysel gelişim hem de eğitim politikaları açısından önemli veriler sağlayacaktır. Bu nedenle, bu araştırma sosyal medya bağımlılığı ile ilgili olarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemekte; aynı zamanda dersane öğrencilerine yönelik psiko-eğitsel müdahalelerin geliştirilmesine de zemin hazırlamayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşadıkları deneyimleri kendi bakış açılarıyla anlamaya ve yorumlamaya yönelik derinlemesine bilgi toplamayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun bilgiyi sağlayacak bireylerin seçilmesini esas alır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireylere açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Çalışma Grubu

Orta öğretim öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışma, 2024-25 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde öğrenim gören 10 (on) özel orta öğretim kursu 12.sınıf öğrencisiyle görüşülmüştür. Çalışmanın örnekleme, seçkisiz örnekleme türlerinden basit seçkisiz yöntemi ile saptanmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2010).

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireylere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Formda kullanılan sorular Trabzon Üniversitesi eğitim programları ve öğretim bölümünde görev yapan 3 öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda aşağıdaki sorular hazırlanmıştır:

1. Sosyal medyada 1 günde geçirdiğiniz zaman hakkında ne söylemek istersiniz?
2. Sosyal medyayı genellikle hangi amaçla kullandığınızı açıklayınız.
3. Sosyal medyanın sizi olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
4. Sosyal medyanın sizi olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

Veri Analizi

Uygulama sonrasında, elde edilen verilerin analizine yönelik olarak üç alan uzmanına görüşme formları teslim edilmiştir. Her bir uzman, görüşme formlarını birbirinden bağımsız olarak incelemiş ve verilerden temalar ile alt temalara ilişkin kodlamaları gerçekleştirmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan bireysel kodlamalar tamamlandıktan sonra, oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve ortak noktalar belirlenerek tek bir çerçevede birleştirilmiştir. Bu süreçte, olası farklılıklar görüşülerek uzlaşa yoluyla ortak temalar oluşturulmuştur. Böylece verilerin güvenilirliği artırılmış ve analiz sürecinde nesnelliğin sağlanması hedeflenmiştir. Kodlama güvenilirliğinin sağlamak amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği, Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü işe koşularak güvenilirlik düzeyi %87 olarak saptanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, güvenilirlik düzeyinin %70'in üzerinde çıkması, araştırma güvenilirliği için yeterli kabul edilmelidir.

BULGULAR

Tablo 1. Sosyal Medya Bağımlılığı ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Temalar	f	Kodlar	f	%	Örnek İfadeler
Sosyal medyada geçirilen zaman	10	Zaman Kaybı	7	70	Aslında tamamen zaman kaybı benim açımdan (Ö.1)
		Çok Zaman Harcama	3	30	Sosyal medyada çok fazla zaman harcadığım için ders çalışmaya vakit bulamıyorum (Ö.10)
		Eğlence	5	50	Eğlenceli vakit geçirmek için kullanıyorum (Ö.3)
		Bilgi Edinimi	1	10	Sınav dönemim neticesiyle eğitim amaçlı kullanıyorum (Ö.2)
		İletişim	6	60	Arkadaşlarımla sohbet etmek ve başka insanları tanımak (Ö.8)
Kullanım amacı	10	Video, fotoğraf yüklemek	5	50	Sosyal medyayı fotoğraf, video çekmek ve paylaşmak için kullanıyorum (Ö.5)
		Alışveriş yapmak	1	10	Alışveriş yapmak amacıyla kullanıyorum (Ö.4)
		Haber Okumak	5	50	Gündemdeki haberleri takip etmek için (Ö.7)
		Farkındalık Artışı	6	60	Ülke gündeminde ya da yaşadığım şehirde bir olay olduğunda Instagram ve X sayesinde hemen öğreniyorum (Ö.3)
Olumlu etkileri	10	Eğitimsel destek	4	40	Eğitim amaçlı kullanıyorum, bazı ders notlarıma bakıyorum (Ö.2)
		Sosyal İlişkiler	4	40	Tanıştığım insanlar beni olumlu şekilde etkiledi (Ö.4)
		Bağımlılık	3	30	Telefon bağımlılığı, asosyal birisi olmak... (Ö.8)
Olumsuz etkileri	10	Zaman Yönetimi	8	80	Sosyal medyaya girdiğimde zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum (Ö.7)
		Olumsuz İçerik	3	30	Sosyal medyada izlediğim ve gördüğüm şeylerden etkileniyorum (Ö.8)

Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığına ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Veriler, temalar ve kodlara ayrılarak frekans (f) ve yüzdelik (%) oranlarla değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin sosyal medyada geçirilen zaman için en fazla dikkat çektikleri konu, zaman yönetimi olmuştur. Katılımcıların %70'i sosyal medyayı “zaman kaybı” olarak değerlendirmiş, %30'u ise “çok zaman harcadığını” belirtmiştir.

Sosyal medya kullanım amaçları için en sık belirtilen nedenler: İletişim (%60), Eğlence (%50), Video ve fotoğraf paylaşımı (%50), Haber takibi (%50). Daha az sıklıkla ise: Eğitim amaçlı kullanım (%10), Alışveriş (%10). Bu veriler, öğrencilerin sosyal medyayı ağırlıklı olarak sosyal etkileşim ve eğlence amacıyla kullandığını göstermektedir.

Katılımcıların %60'ı sosyal medyanın “farkındalık” sağladığını, %40'ı ise “eğitimsel destek” ve “sosyal ilişkiler” açısından olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir.

En fazla vurgulanan olumsuzluk, %80 oranıyla “zaman yönetimi zorluğu”dur. Bunu %30 ile “bağımlılık” ve %30 ile “olumsuz içeriklere maruz kalma” izlemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarına ilişkin görüşlerinin sosyal medya bağımlılığına dair çeşitli boyutlara işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Yapılan içerik analizine göre katılımcılar, sosyal medyada geçirilen zamanı çoğunlukla “zaman kaybı” (%70) ve “çok zaman harcama” (%30) olarak nitelendirmiştir. Bu durum, sosyal medyanın bireylerin zaman yönetimi becerileri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, literatürde de sosyal medya bağımlılığının özellikle genç bireylerde dikkat dağınıklığı ve zaman kaybı ile ilişkilendirildiği ifade edilmektedir (Andreassen vd., 2017; Çam & İşbulan, 2012).

Kullanım amacı teması altında, öğrencilerin sosyal medyayı en çok “iletişim” (%60), “eğlence” (%50), “fotoğraf/video paylaşımı” (%50) ve “haber takibi” (%50) gibi günlük yaşamla iç içe faaliyetler için kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu, sosyal medyanın yalnızca boş zaman aracı değil, aynı zamanda sosyalleşme ve bilgi edinme aracı olarak da işlev gördüğünü göstermektedir. Nitekim Boyd ve Ellison (2007), sosyal ağların bireyler arası etkileşimi artırma yönündeki rolünü vurgulamaktadır.

Olumlu etkiler açısından değerlendirildiğinde, öğrenciler sosyal medyanın “farkındalık artışı” (%60), “eğitimsel destek” (%40) ve “sosyal ilişkiler” (%40) gibi katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Bu durum, sosyal medyanın yalnızca olumsuz sonuçlar doğuran bir araç olmadığını, uygun kullanıldığında bireysel gelişime katkı sunabileceğini göstermektedir. Özellikle haber ve bilgiye hızlı erişim, dijital okuryazarlık düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır (Junco, 2012).

Bununla birlikte, öğrencilerin olumsuz etkiler bağlamında “zaman yönetimi zorluğu” (%80), “bağımlılık” (%30) ve “olumsuz içeriklerden etkilenme” (%30) gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Zaman yönetimi sorunu, özellikle sınav dönemindeki öğrenciler için akademik başarıyı tehdit eden bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, sosyal medya kullanımının kontrolsüz hâle geldiğinde bireylerin günlük yaşantısını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Kuss & Griffiths, 2011).

Genel olarak bulgular, sosyal medya kullanımının öğrenci yaşamında çift yönlü bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal medya hem bilgiye erişim hem de sosyalleşme açısından fırsatlar sunarken, kontrolsüz ve aşırı kullanım durumunda bireysel gelişimi ve akademik başarıyı olumsuz etkileyebilecek riskler barındırmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin dijital dengeyi sağlayacak şekilde bilinçli medya kullanımı konusunda desteklenmeleri önem arz etmektedir.

Bu araştırma, ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamış ve nitel veri analizi yoluyla öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını çok boyutlu şekilde değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal medyada önemli ölçüde zaman geçirdiğini ve bu zamanın çoğu zaman “zaman kaybı” ya da “çok zaman harcama” olarak algılandığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğrenciler sosyal medyayı iletişim kurma, eğlenme, haber alma ve içerik paylaşma gibi çok çeşitli amaçlarla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal medyanın öğrenciler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığı görülmüştür. Öğrenciler, sosyal medya sayesinde güncel olaylara dair farkındalık kazandıklarını ve eğitimsel materyallere ulaşabildiklerini dile getirirken; zaman yönetiminde güçlük yaşadıklarını, olumsuz içeriklerden etkilendiklerini ve bağımlılık riskiyle karşı karşıya kaldıklarını da belirtmişlerdir. Bu durum, sosyal medya kullanımının öğrenci yaşamında çift yönlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, sosyal medyanın öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı, ancak bu etkinin niteliğinin kullanım biçimine bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin sosyal medyayı daha bilinçli ve dengeli bir biçimde kullanabilmeleri için okul, aile ve toplum düzeyinde önleyici ve eğitici çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir. Ayrıca bu alanda yapılacak ileri düzey araştırmalar, sosyal medya bağımlılığıyla mücadeleyle yönelik daha kapsamlı politika ve stratejilerin

geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, sosyal medya kullanımının ortaöğretim öğrencileri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığı görülmüştür. Bu kapsamda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. **Öğrencilere Yönelik Bilinçlendirme Çalışmaları Yapılmalıdır:** Öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla okullarda medya okuryazarlığı ve dijital denge temelli seminer, atölye ve rehberlik çalışmaları düzenlenmelidir. Bu etkinlikler, sosyal medyanın olumlu yönlerini desteklerken, olumsuz etkilerine karşı da bilinçli bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir.
2. **Aileler Sürece Dâhil Edilmelidir:** Öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının şekillenmesinde ailelerin rolü büyüktür. Bu nedenle, velilere yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenerek, sosyal medya bağımlılığı, dijital denge ve çocuklarla sağlıklı dijital iletişim konularında destek verilmelidir.
3. **Öğretmen ve Rehberlik Servisleri Aktif Rol Almalıdır:** Rehber öğretmenler, öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeylerini izlemeli ve riskli görülen durumlarda bireysel görüşmeler yaparak müdahale etmelidir. Ayrıca öğretmenler, derslerde sosyal medya temelli dikkat dağınıklığı ve zaman yönetimi sorunları konusunda öğrencilere rehberlik etmelidir.
4. **Sosyal Medyanın Eğitsel Amaçlı Kullanımı Teşvik Edilmelidir:** Öğrencilerin sosyal medyayı yalnızca eğlence ya da iletişim için değil, aynı zamanda akademik gelişimlerini destekleyici şekilde kullanmaları özendirilmelidir. Özellikle ders içeriklerinin sosyal medya üzerinden paylaşılması ve eğitimsel platformların tanıtılması faydalı olabilir.
5. **İlerleyen Araştırmalara Yönelik Öneriler:** Bu araştırma nitel yöntemle sınırlı sayıda katılımcı ile yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklemle nicel ya da karma yöntemlerin kullanılması, sosyal medya bağımlılığının farklı demografik değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak açısından yararlı olabilir. Ayrıca, öğretmen ve aile görüşlerinin de dâhil edildiği çok paydaşlı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altınay, Z. (2018). *Sosyal medya ve eğitim ilişkisi*. Eğitim Teknolojileri Yayıncılık.
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- APA (American Psychiatric Association). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Barham, L. (2018). *Sosyal medya ve toplumsal değişim*. Akademik Kitaplar.
- Balcı, Ş., & Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1), 5–22.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Çam, E., & İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 14–19.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162–171.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>

- Karakoç, E. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 928–935.
- Karaçor, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal medya kullanım durumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123–138.
- Keser, H., & Esgi, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 22–35.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528–3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Şeker, M. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Kavramsal bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 475–486.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2023). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <https://www.tuik.gov.tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>



RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ NİTELİKSEL AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: İÇERİK VE RESİMLEME YETERLİLİKLERİ

EVALUATION OF PICTURE STORYBOOKS IN TERMS OF QUALITY: CONTENT AND ILLUSTRATION QUALIFICATIONS

Ümit Arslan

*Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, uarslan@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0001-7293-5911>*

Bircan Eyüp

*Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, bircaneyup@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0001-8061-1159>*

Özet

Bu çalışmanın amacı, 3-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarını içerik ve resimleme yeterlilikleri açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde tasarlanan çalışmada, veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, Türkçe yayımlanmış 180 resimli öykü kitabı (61=Yerli, 119=Yabancı) oluşturmaktadır. Kitapların değerlendirilmesinde Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen "Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği" temel alınmıştır. Araştırma bulgularına göre incelenen 180 kitabın %98,9'unun yeterli, %1,1'inin ise kısmen yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Resimleme açısından değerlendirildiğinde, kitapların kapak tasarımlarının ilgi çekici olduğu, sayfalarının büyük bir bölümünün resimle desteklendiği, metin ve resimlerin uyumlu olduğu, estetik değer taşıdığı ve çocukların gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğu tespit edilmiştir. İçerik açısından ise öykülerin çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olduğu, konuların ilgi çekici ve çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu, aynı zamanda hayal gücünü destekleyici unsurlar içerdiği belirlenmiştir. Dil ve üslup açısından değerlendirildiğinde, kitapların çocukların bilişsel seviyelerine uygun olduğu, doğrudan öğüt verici ve didaktik bir yaklaşımdan kaçınıldığı, sözcük dağarcığını geliştirecek nitelikte olduğu ve anlatımın açık, anlaşılır bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, çalışmada incelenen resimli öykü kitaplarının, çocuk edebiyatına yönelik temel ölçütleri büyük ölçüde karşıladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde kullanılan kitapların niteliğini artırmaya yönelik öneriler geliştirilmesi açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitabı, resimli öykü kitabı, erken çocukluk dönemi

Abstract

The aim of this study is to examine picture storybooks prepared for children aged 3 to 6 in terms of content and illustration quality. Designed within the framework of a qualitative research method, the study utilized document analysis as the data collection technique. The data source of the research consists of 180 picture storybooks published in Turkish, 61 of which are domestic and 119 of which are of foreign origin. The "Picture Storybook Evaluation Scale" developed by Deniz and Gönen (2020) was used to evaluate the books. According to the research findings, 98.9% of the 180 books examined were found to be sufficient, while 1.1% were partially sufficient. In terms of illustration, it was determined that the book covers were engaging, most pages were supported with illustrations, the text and illustrations were compatible, carried aesthetic value, and were appropriate to the developmental characteristics of children. Regarding content, the stories were found to be suitable for children's age and developmental levels, the topics were interesting and met the psychological needs of

children, and they contained elements that support imagination. In terms of language and style, the books were appropriate for children's cognitive levels, avoided a directly didactic and instructive approach, had qualities to improve vocabulary, and featured clear and comprehensible narration. In conclusion, it was found that the picture storybooks examined in the study largely met the fundamental criteria of children's literature.

Keywords: Children's literature, children's books, picture storybooks, early childhood

GİRİŞ

Çocuk ve edebiyat, çocuğun doğumundan itibaren gelişen iki iç içe kavramdır. Çocuk, çevresiyle iletişim kurmaya başladığı ilk andan itibaren ailesinden dil yapısını öğrenir ve benzer sesler çıkararak dil gelişimine hazır hâle gelir. Edebiyatla ilk temasını yetişkinler aracılığıyla kuran çocuk ninniler, masallar ve öyküler yoluyla edebi dünyayla tanışır. Okul öncesi dönemde ise resimli öykü kitapları, bu etkileşimi somutlaştıran önemli araçlardan biri hâline gelir. Görsellerle desteklenen öyküler, çocukların anlatılanları zihninde canlandırmasını ve edebi metinleri yaşamlarına dâhil etmelerini sağlar (Bilgin, 2011). Bu nedenle çocukların gelişim süreçlerinde kitaplarla erken yaşta tanışmaları, onlarla temas etmeleri ve zaman geçirmeleri büyük önem taşımaktadır.

İyi bir çocuk kitabı, çocuğun dünyasını onun bakış açısından doğal ve samimi bir dille yansıtan eserdir (Şirin, 2016). Kitapta yer alan olaylar ve kavramlar, çocuğun yaşam gerçekliğiyle uyumlu olmalı ve onun dünyayı anlamlandırmasına katkı sağlamalıdır (Adıgüzel, 2016). Resimli öykü kitapları bilişsel, duygusal ve estetik gelişime önemli katkılar sunar (Özer-Palamut & Ayçe, 2024). Bu nedenle, okul öncesi eğitimi uzmanları, edebiyatçılar ve sanatçılar iş birliği içinde çalışarak çocukların gelişim düzeylerine uygun ve sanatsal açıdan nitelikli kitaplar üretmelidir (Gönen vd., 2013). Zira çocukların yaş düzeylerine uygun, onların gelişimini destekleyen ve sanatsal açıdan nitelikli kitaplar, uzmanlık gerektiren bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Resimli çocuk kitaplarında görseller, özellikle okuma bilmeyen çocuklar için öyküleri hayal etmeye ve zihinde canlandırmaya yardımcı olan temel unsurlardır (Şahin, 2014). Renk, çizgi ve kompozisyon gibi unsurlar titizlikle hazırlanmalı; dil ise sade, akıcı ve anlaşılır olmalıdır (Baysal-Avşar, 2024). Bu yaş grubuna yönelik kitaplarda metin miktarı az, görsel yoğunluk fazla olmalı; ideal oran ise sayfa düzeninde metnin dörtte bir, görselin dörtte üç yer kaplamasıdır (Ulutaş, 2017). Nitelikli resimli öykü kitapları sadece dekoratif amaçla değil, öyküyü destekleyen ve anlamı derinleştiren görseller kullanılarak hazırlanmalı; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, algı ve dikkat düzeylerine, yaşam gerçekliğine ve bakış açısına uygun olmalıdır (Şirin, 2007). Çocuklar bu kitaplar aracılığıyla hikâyeleri analiz etmeyi, bağlam kurmayı, detayları keşfetmeyi öğrenir ve görsel ipuçlarıyla kendi anlatılarını oluşturabilirler (Gülbil & Bilbay, 2024). Etkileyici görseller, çocukların hayal güçlerini geliştirerek öğrenme süreçlerine katkı sağlar.

Kapak tasarımı, çocuğun kitapla kurduğu ilk temas açısından önemlidir (Kaplan, 2017). İlgi çekici ve öyküye dair ipuçları sunan bir kapak, çocuğun kitaba yönelmesini kolaylaştırırken (Karaağaç & Alikılıç, 2023) zayıf tasarımlar olumsuz tutumlara yol açabilir (Yılmaz, 2016). Bununla birlikte çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları estetik dil ile tanıştıran ilk kaynaklardır (Dilidüzgün, 2004). Resimli öykü kitaplarında renk, çizgi ve sözcüklerin uyumlu kullanımı, çocukların estetik algılarını geliştirir ve ileride yapacakları sanatsal çalışmalara temel oluşturur (Striker, 2005 aktaran Pekdoğan, 2017). Görsel okuryazarlık gelişimi için de resimli kitaplardaki çizimlerin özenli ve yaratıcı bir anlayışla hazırlanması oldukça önemlidir.

Resimli öykü kitapları, okul öncesi dönemde çocukların çevrelerini, doğayı tanımalarına, düşünmelerine, hayal kurmalarına, sorular üretmelerine ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine önemli katkılar sağlar (Çabuk vd., 2018; Özer & Yıldırım-Polat, 2019; Tanju, 2010). Çocuklar bu kitaplar aracılığıyla önce kendilerini, ardından başkalarının yaşam deneyimlerini ve toplumdaki farklı rollerini keşfederler (Bennett vd., 2018 aktaran Eroğlu, 2022). Bu nedenle, resimli öykü kitaplarının çocuğun gelişimine uygun, farklı ilgi alanlarına hitap eden ve kültürel bilgi veren niteliklere sahip olması önemlidir (Karatay, 2007).

Kitaplar vasıtası ile “kendi fiziksel özelliklerini keşfeden çocuk, kitabı anlama ve sorgulama süreciyle zihinsel gelişimini sağlar, yeni kavramlar ve sözcüklere ulaşarak dil gelişimini destekler ve çocuk kitabında ele alınan konu, tema, yaşanan olaylar, kahraman ve özellikleri doğrultusunda duygusal, kişisel ve ahlaki gelişimi”

sağlanır (Burgul-Adıgüzel & Süslü, 2017). Bununla birlikte duygular da çocuklar için soyut kavramlardır ve kolaylıkla ifade edilemeyebilir ancak nitelikli resimli kitaplar, çocukların duygularını keşfetmelerine ve ifade etmelerine yardımcı olur. Bu kitaplarda yer alan karakterler ve olaylar, çocukların kendi yaşam deneyimleriyle bağ kurmasını ve duygusal gelişimlerini desteklemesini sağlar (Şahin, 2014). Nitekim çocuk kitapları yalnızca eğlence unsuru değil, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan temel araçlardır. İyi bir çocuk kitabı, çocuğun dünyasına hitap eden, onun dilini ve bakış açısını yansıtan, estetik ve gelişimsel açıdan özenle hazırlanmış bir yapıya dönüşmelidir.

Alan yazını tarandığında çocuk kitaplarını çeşitli açılardan inceleyen çokça çalışma olmasına rağmen resimleme ve içerik açısından birlikte ele alan çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüştür (Gönen vd., 2011; Gönen vd., 2012). Bununla birlikte 3-6 yaş arası alan çalışma sayısının ise çok daha az olduğu belirlenmiştir (Gönen vd., 2016; Türk vd., 2023). Bu dönem çocukların gelişimi açısından oldukça önemli olduğundan ve özellikle de bu gelişimde kitapların rolü düşünüldüğünde çocuklara yönelik kitapların ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin önemi daha çok ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 3-6 yaş arası çocuklara yönelik hazırlanan çocuk kitaplarının içerik ve resimleme açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öykü kitaplarının resimleme açısından yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öykü kitaplarının içerik açısından yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Öykü kitaplarının genel yeterlik durumları ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine göre tasarlanmıştır. Doküman incelemesinde amaç “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini” yapmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 189). Doküman analizi genellikle diğer yöntemlerle kullanılsa da tek başına da bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Bu çalışmada da resimli çocuk kitapları içerik ve resimleme açısından incelendiğinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını 3-6 yaş grubuna yönelik ve 2017-2021 yılları arasında Türkiye’de ilk defa basımı olan toplam 180 adet resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Veri kaynağı oluşturulurken kitapların 3-6 yaş grubuna yönelik olması, 2017-2021 yıllarında basılmış olması ve ilk defa basımının yapılmış olması hususları dikkate alındığından çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden çerçevesi belirlenmiş ölçütlere uygun tüm durumlar çalışılabilir. Bu süreçte hazır ölçütler ya da araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada ise ölçütler belirlenirken çalışmanın amacı dikkate alınmış ve bu yönde araştırmacılar tarafından ölçütler belirlenmiştir. İncelenen kitapların künye bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarının Künye Bilgileri

Künye Bilgileri		N	%
Resimli Öykü Kitabı	Yerli	61	33,89
	Yabancı (Çeviri)	119	66,11
Basıldığı Yayınevi	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	25	13,89
	Eksik Parça Çocuk	20	11,11
	Redhouse Kidz	12	6,67
	Pearson	9	5

	Beyaz Balina Yayınları	8	4,44
	Masalperest	8	4,44
	Timaş Çocuk	7	3,89
	1001 Çiçek Kitaplar	7	3,89
	Diğer	84	46,67
Türkiye’de İlk Basım Yılı	2021	36	20
	2020	36	20
	2019	36	20
	2018	36	20
	2017	36	20
Sayfa Sayısı	24	29	16,11
	28	18	10
	32	69	38,33
	36	21	11,6
	40	19	10,56
	Diğer	24	13,3

Veri Toplama Araçları

Kitapların inceleme sürecinde Deniz ve Gönen (2020) tarafından oluşturulmuş “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan 3’lü Likert tipi ölçek, 7 madde resimleme ve 14 madde içerik özellikleri olmak üzere toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 puan, en yüksek puan ise 63 puandır. Resimli öykü kitaplarının niteliği açısından ölçek puanlamasında 21-34 puan arası yetersiz, 35-49 puan kısmen yeterli, 50-63 puan yeterli olarak kabul edilmektedir. Ölçekten alınan puanların düşük olması resimli öykü kitabının niteliğinin yetersiz olduğunu belirtirken yüksek puan alınması öykü kitabının niteliğinin yüksek olduğunu belirtmektedir (Deniz & Gönen, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde doküman analizi tekniğinin uygulama sürecindeki beş aşama dikkate alınmıştır. Bu aşamalar “dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma” şeklindedir (Forster 1995, Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 194). Bu doğrultuda öncelikle çalışmada belirlenen kıstaslar dikkate alınarak kitapevleri ve internette kitap satılan güvenilir siteler tek tek incelenmiş ve 2017-2021 yılları arasında ilk basımı yapılan çocuk kitaplarına ulaşılmış ve kitaplar temin edilmiştir. Temin edilen kitapların orijinalliği kontrol edilmiş, belirlenen kıstaslara uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Çalışma için uygun olduğuna karar verilen kitaplar Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak incelenmiştir. İnceleme öncesi araştırmacılar bir araya gelmiş ve iki üç kitabı birlikte değerlendirmişler, maddelerin iki araştırmacı tarafından da aynı şekilde algılanıp algılanmadığı üzerinde durulmuştur. Daha sonra araştırmacılar tarafından kitaplar ayrı ayrı analiz edilmiş ve Excel dosyaya işlenmiş ve daha SPSS paket programında uygun analiz teknikleri ile incelenmişlerdir. Elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma kapsamında incelenen kitaplara dair ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2’de çalışmada ele alınan kitapların resimleme yeterliklerine dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Resimli Öykü Kitaplarının Resimleme Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Maddeler	Yetersiz		Kısmen Yetersiz		Yeterli		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	
Kapak resmi ilgi çekicidir.	2	1.1	31	17.2	147	81.7	2.8

Kitap sayfalarının yarısından fazlası resimlerden oluşmaktadır.	5	2.8	26	14.4	149	82.8	2.8
Aynı sayfadaki metinler ve resimler birbiriyle uyumludur.	2	1.1	19	10.6	159	88.3	2.8
Resimler estetik değer taşımaktadır.	-	-	20	11.1	160	88.9	2.9
Resimler çocuğun gelişim düzeyine uygundur.	1	0.6	15	8.3	164	91.1	2.9
Kitaptaki karakterlerin özellikleri ve hareketleri (beden dili, duygular vb.) resimlere doğru yansıtılmıştır.	-	-	16	8.9	164	91.1	2.9
Resimlemede kullanılan renkler canlı ve dikkat çekicidir.	1	0.6	26	14.4	153	85	2.8

Tablo 2 incelendiğinde çalışmada ele alınan çocuk kitaplarının resimleme açısından genel olarak yeterli düzeyde oldukları ancak küçük bir kısmının kısmen yetersiz olduğu görülmektedir. Kitaplardaki resimlerde özellikle karakterlerin özellikleri ve hareketlerinin resimlere doğru yansıtıldığı ve resimlerin çocuğun gelişim düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Kitaplarda en yetersiz boyutun ise beş kitapta kitap sayfalarının yarısından fazlasının resimlerden oluşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3'te çalışmada ele alınan kitapların içerik yeterliklerine dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Resimli Öykü Kitaplarının İçerik Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Maddeler	Yetersiz		Kısmen Yetersiz		Yeterli		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	
Öykünün konusu çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	-	-	28	15.6	152	84.4	2.8
Öykünün konusu çocuklar açısından ilgi çekicidir.	-	-	14	7.8	166	92.2	2.9
Öykü çocukların ruhsal ihtiyaçlarını giderecek niteliktedir.	-	-	10	5.6	170	94.4	2.9
Öykü çocuğun yaratıcı hayal gücünü beslemektedir.	-	-	60	33.3	120	66.7	2.7
Öyküde kullanılan dil açık, anlaşılır ve dil bilgisi açısından doğrudur.	-	-	17	9.4	163	90.6	2.9
Öyküde kullanılan dil ve üslup çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.	-	-	15	8.3	165	91.7	2.9
Öykünün üslubu öğüt verici ve öğretici değildir.	2	1.1	11	6.1	167	92.8	2.9
Öykü çocuğun sözcük dağarcığını geliştirecek niteliktedir.	-	-	67	37.2	113	62.8	2.6
Öykünün ana fikri/teması açık, net ve anlaşılabilir.	-	-	16	8.9	164	91.1	2.9
Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır.	-	-	5	2.8	175	97.2	2.9
Öyküde yer alan karakterler çocuğun özdeşim kurması ve model alması için uygundur.	-	-	11	6.1	169	93.9	2.9
Öykü etik ve evrensel değerlere (sevgi, saygı, demokrasi vb.) önem vermektedir.	-	-	4	2.2	176	97.8	2.9
Öykü dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açısından kalıp yargılar oluşturmamaktadır.	-	-	4	2.2	176	97.8	2.9
Öykü çocuğa çözebileceği problemler sunmaktadır.	5	2.8	71	39.4	104	57.8	2.6

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışmada ele alınan 180 çocuk kitabının içerik açısından önemli bir kısmının yeterli az bir kısmının ise kısmen yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ancak genel olarak içerik açısından yetersiz bulunan boyutlar oldukça az düzeydedir. İçerik açısından kitapların çoğunun yeterli olduğu boyutlar öykülerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olması; öykülerde etik ve evrensel değerlere önem verilmesi; dil, din, etnik köken, cinsiyet vb. açılarından kalıp yargılar oluşturmamaları; öykülerin çocukların ruhsal ihtiyaçlarını

giderecek nitelikte olmalarıdır. İncelenen kitaplarda yer alan öykülerin çocuğa çözebileceği problemler sunma, sözcük dağarcığını geliştirme, hayal gücünü geliştirme gibi açılardan yetersiz ya da kısmen yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4’te çalışmada ele alınan kitapların genel yeterliklerine dair elde edilen bulguların özeti sunulmuştur.

Tablo 4. Resimli Öykü Kitaplarının Yeterlilik Durumu

	Yetersiz		Kısmen Yetersiz		Yeterli	
	f	%	f	%	f	%
Kitaplar	-	-	2	1.1	178	98.9

Tablo 4 incelendiğinde çalışmada ele alınan 180 öykü kitabının çoğunun resimleme ve içerik özellikleri açısından yeterli oldukları görülmektedir. Yetersiz sayılabilecek kitap olmadığı ancak iki kitabın kısmen yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 3–6 yaş arası çocuklara yönelik yazılmış resimli öykü kitaplarının resimleme ve içerik açısından nitelikleri incelenmiştir. İncelenen 180 kitabın büyük çoğunluğunun hem resimleme hem de içerik açısından yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, söz konusu kitapların içerik ve görsel tasarım açısından çocukların gelişim düzeylerine uygun özellikler taşıdığı söylenebilir. Çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir yere sahip olan öykü kitaplarının (Bayraktar, 2022) her iki açıdan da yeterli nitelikler göstermesi bu kaynakların eğitimsel değerini artırmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocuklara yönelik yazılan kitapların hem yurt içinde hem de yurt dışında özenle hazırlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmada incelenen kitapların önemli bir bölümünün resimleme açısından genel olarak yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, çocuk kitaplarındaki görsel unsurların niteliğinin, çocukların ilerleyen dönemlerde okuma alışkanlıkları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda (Güleç & Günen, 1997) dikkate değer bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen veriler, incelenen kitapların çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, çocukların gelişim sürecinde bilgi edinmede en etkili duylardan birinin görme olduğu (Kara, 2012) düşünüldüğünde, kitaplarda yer alan resimlerin bilgi edinme süreçlerine önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Gönen ve diğerleri (2014), Türkiye’de satışa sunulan 0–3 yaş grubuna yönelik resimli çocuk kitaplarının resimleme açısından yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Gönen ve diğerlerinin (2016) 2000–2010 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan resimli çocuk kitaplarına ilişkin yaptıkları çalışmada, resimleme özelliklerinin genel olarak uygun olduğu ancak bazı eserlerde estetik açıdan yetersizliklerin bulunduğu belirlenmiştir. Hem mevcut çalışmanın hem de alan yazınındaki diğer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik hazırlanan ya da çevrilen öykü kitaplarının resimleme açısından çocukların gelişim özelliklerine uygun yeterlilikte olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, incelenen kitapların içerik açısından ağırlıklı olarak yeterli düzeyde olduklarıdır. Çocuk kitaplarında içeriğin taşıdığı kritik önem göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan bu sonucun dikkate değer olduğu söylenebilir. Nitelikli bir çocuk kitabı, çocuğun kendini tanımasına, gerektiğinde davranışlarını değiştirmesine, kişilik gelişimine katkıda bulunmasına rehberlik ederken; aynı zamanda yaşamın farklı yönlerini keşfetmesine ve çeşitli insan tiplerini tanımasına fırsat sunar (Çelik & Sezer-Arığ, 2022; Neydim, 1989; Oğuzkan, 2013). Bu bakımdan incelenen kitapların büyük çoğunluğunun özellikle çocukların ruhsal ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikte olduğu; didaktik, nasihat verici bir üslup taşımadığı; etik ve evrensel değerlere yer verdiği; dil, din, etnik köken ve cinsiyet gibi unsurlar üzerinden kalıp yargılar oluşturmadığı; karakterlerin ise çocukların özdeşim kurmasına ve model almasına imkân sağlayacak biçimde tasarlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, önemli sayıda kitabın çocukların sözcük dağarcığını geliştirme,

yaratıcı hayal gücünü destekleme ve çözebilecekleri problemlerle karşılaştırma konularında kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Yetersizlikler açısından değerlendirildiğinde, sadece sekiz kitapta çocukların problem çözme becerilerini destekleyici nitelikte içeriğin bulunmadığı ve yalnızca iki kitapta üslubun öğüt verici bir özellik taşıdığı saptanmıştır. Bu bulgular, incelenen öykü kitaplarının içerik açısından genel olarak yeterli düzeyde olduğunu, ancak bazı önemli alanlarda geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Alan yazını incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır. Gönen ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada, 0–3 yaş grubuna yönelik resimli çocuk kitaplarının içerik bakımından alan yazınında kabul gören özelliklerin çoğunu taşıdığını, ancak bazı yönlerden geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine Gönen ve diğerleri (2013), 3–6 yaş arası çocuklar için hazırlanan 228 kitabı inceledikleri çalışmalarında, kitapların bilgi dağarcığını geliştirme açısından olumlu özellikler taşıdığını; ancak işlenen konu çeşitliliğinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Hem bu çalışmada hem de ilgili diğer araştırmalarda, çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarının içerik açısından resimlemeye kıyasla daha düşük düzeyde yeterlilik gösterdiği görülmektedir. Bu durum, resimleme kadar içeriğin de geliştirilmesinin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Genel olarak kitapların yeterliği incelendiğinde ele alınan 180 kitabın neredeyse tamamının yeterli düzeyde olduğu, yalnızca iki kitabın kısmen yetersizlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, alan yazınında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan kitapları inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla da tutarlılık göstermekte olup (Gönen vd., 2014) incelenen kitapların genel olarak çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun içerik ve resimleme niteliklerine sahip olduğunu, yalnızca sınırlı sayıda örnekte geliştirmeye ihtiyaç duyulan unsurların bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada 3–6 yaş arası çocuklara yönelik yazılmış 180 öykü kitabı resimleme ve içerik açısından incelenmiş, kitapların büyük çoğunluğunun her iki açıdan da yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle resimleme açısından elde edilen bulgular, kitapların çocukların gelişim süreçlerine ve okuma alışkanlıklarına olumlu katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. İçerik açısından ise kitapların büyük bir kısmı çocukların ruhsal ve bilişsel ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte bulunmuş; ancak bazı kitaplarda sözcük dağarcığını geliştirme ve problem çözme gibi alanlarda eksiklikler tespit edilmiştir. Genel olarak sonuçlar, Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik yazılan veya çevrilen öykü kitaplarının resimleme açısından oldukça yeterli, içerik açısından ise geliştirilmesi gereken bazı yönlerle sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bu sonuçlar ışığında aşağıda ifade edilen öneriler sunulmuştur:

1. Resimleme yeterliğine gösterilen özen, içerik geliştirme süreçlerinde de aynı hassasiyetle sürdürülmelidir.
2. Farklı yaş gruplarına (örneğin 0–3 yaş, 6–8 yaş) yönelik yazılmış çocuk kitaplarının resimleme ve içerik açısından karşılaştırmalı incelemeleri yapılmalıdır. Böylece yaşa özgü ihtiyaçlar ve yeterlikler daha ayrıntılı şekilde ortaya konabilir.
3. Çocuk kitaplarında yer alan temaların (örneğin arkadaşlık, çevre bilinci, empati) işleniş biçimleri detaylı içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmelidir. Bu tür çalışmalar, tematik çeşitliliğin ve derinliğin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
4. Çocuk kitaplarının çocuklar üzerindeki etkilerini doğrudan ölçen nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır. Özellikle kitap okuma sonrası çocukların sözel ifadeleri, problem çözme becerileri veya empati düzeyleri gibi gelişimsel alanlarda değişim olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel-Burgul, F. (2016). Çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma. Erkan Çer (Ed.) *Türkçe öğretimi ve çocuk edebiyatı* (ss. 51-77). Anı Yayıncılık.
- Adıgüzel-Burgul, F., & Süslü, G. (2017). “Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?” çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Bayraktar, T. (2022). Okul öncesi eğitimde sessiz kitapların önemi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(4), 517-531.
- Baysal-Avşar, N. (2024). Resimli çocuk kitaplarında postmodern illüstrasyon: Alice Harikalar Diyarında

uygulama örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Bilgin, H. (2011). 5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelilik kavramına göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bowen, G. A. (2009) Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Çelik, N. N., & Sezer-Arıĝ, A. (2022). Resimli çocuk kitaplarında Atatürk ve cumhuriyet değerlerinin incelenmesi (1950-1997). *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 58-76.
- Çabuk, B., Teke, N., & Baş, B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının doğal çevreye yönelik davranışlarla ilgili algılarının resimli öykü kitapları yoluyla incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(3), 953-992.
- Deniz, A., & Gönen, M. S. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 88-116.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 43-55.
- Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 60-73.
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karaca, G., Kahraman, N. C., & Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 111-123.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 126-139.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Gönen, M., & Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 1-11). Eğiten Kitap.
- Gülbil, A., & Bilbay, A. (2024). Erken çocukluk döneminde görsel okuma bağlamında sessiz kitaplar. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1332-1342.
- Güleç, H., & Gönen, M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(1), 42-53.
- Kaplan, K. (2017). Kitapların kapak tasarımlarındaki mesajlarda kullanılan propaganda teknikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1574-1589.
- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 225-232.
- Karaağaç, H. G., & Alikılıç, D. (2023). Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelilik kavramı. *Education and Technology in Information Science*, 1(1), 58-66.

- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretilimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Neydim, N. (1989). Çocuk ve gençlik edebiyatı tarihine sosyolojik değişimler açısından genel bir bakış. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 1, 30-31.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı* (10. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Özer, M., & Polat-Yıldırım, A. (2019). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik ebeveyn deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1309-1327.
- Pekdoğan, S. (2017). 3-6 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin resimli çocuk kitabı seçimi ölçütlerinin incelenmesi. *EKEV Akademisi Dergisi*, 21(71), 315-326.
- Özer-Palamut, D., & Ayçe, M. T. (2024). Estetik ve eğitimsel perspektiften okul öncesi çocuk kitapları kapak tasarımları. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(46), 1143-1152.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatının amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, 60(780), 12-31.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Türk, E. D., Korkmaz, Ö., Ün, Ş. I., Gülüm, Z., & Yıldırım, G. (2023). 4-6 yaş resimli öykü kitaplarının içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 3121-3137.
- Ulutaş, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 602-610.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya* (ss. 61- 108). Grafiker Yayınları.



BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE UYUMSUZ HAYAL KURMA: DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

MALADAPTIVE DAYDREAMING IN EMERGING ADULthood: AN EVALUATION IN TERMS OF DEMOGRAPHIC VARIABLES

Fatma Arçok

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, arcokfatmaa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7696-9577>

Ayşe Kalyon

Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, aysekalyon@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3374-7528>

Özet

Uyumsuz hayal kurma bireyin kişilerarası ilişkilerini, akademik, mesleki veya günlük hayattaki işlevselliğini olumsuz etkileyen yoğun fantezi ya da düş gücü faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Uyumsuz hayal kurma düzeyi yüksek bireyler günlük faaliyetlerini ve sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanabilmekte ve hayal kurma eylemini kontrol etmekte sorun yaşayabilmektedir. Araştırmanın amacı beliren yetişkinlik döneminde bulunan bireylerde uyumsuz hayal kurma düzeyini bazı demografik değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma yaklaşımına dayalı yürütülen araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir ve katılımcılar çalışmada gönüllü olarak yer almıştır. Araştırmanın örneklem grubu 280 kişiden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında uyumsuz hayal kurma düzeyi cinsiyet, psikiyatrik bir rahatsızlığa sahip olma, sigara kullanımı ve başa çıkmakta zorlanılan acı verici bir yaşantı veya travmatik bir deneyime sahip olma gibi demografik değişkenlere dayalı olarak incelenmiştir. Analiz sonuçları araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Cinsiyete dayalı karşılaştırmalara göre kadın ve erkeklerin uyumsuz hayal kurma düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Psikiyatrik bir probleme sahip olan bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları, psikiyatrik bir tanısı olmayanlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Başa çıkmakta zorlanılan acı verici bir yaşantı veya travmatik bir deneyime sahip olanların uyumsuz hayal kurma puanları bu tür bir yaşantısı olmayanlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sigara kullanan bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları sigara kullanmayan bireylerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların uyumsuz hayal kurma puanlarında gelir düzeyi açısından bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uyumsuz hayal kurma, beliren yetişkinlik, demografik değişkenler, nicel araştırma

Abstract

Maladaptive daydreaming is defined as an intense fantasy or imagination activity that negatively affects an individual's interpersonal relationships, academic, professional or daily life functionality. Individuals with high maladaptive daydreaming levels may have difficulty fulfilling their daily activities and responsibilities and may have problems controlling the act of daydreaming. The purpose of this study is to examine the level of maladaptive daydreaming in individuals in the emerging adulthood period in terms of some demographic variables. In this research, which was conducted based on quantitative research approach, the relational model was used. The Maladaptive Daydreaming Scale and the Personal Information Form prepared by the researchers were used as data collection tools in the study. The sample of the study was determined according to the convenience sampling method and the participants participated in the study

voluntarily. The sample group of the study consisted of 280 participants. Within the scope of the research, the level of maladaptive daydreaming was examined based on demographic variables such as gender, having a psychiatric disorder, smoking, and having a painful or traumatic experience that is difficult to cope with. Analysis results revealed that the research data showed normal distribution. According to gender-based comparisons, there is no significant difference between the maladaptive daydreaming levels of females and males. Individuals with a psychiatric problem have significantly higher maladaptive daydreaming scores than those without a psychiatric diagnosis. Those who have had a painful or traumatic experience that they had difficulty coping with have significantly higher maladaptive daydreaming scores than those who have not had such an experience. The maladaptive daydreaming scores of individuals who smoke are significantly higher than individuals who do not smoke. In addition, there are some differences in the participants' maladaptive daydreaming scores in terms of income level. The research results were discussed within the scope of the relevant literature and some suggestions were developed.

Keywords: Maladaptive daydreaming, emerging adulthood, demographic variables, quantitative research

GİRİŞ

Uyumsuz hayal kurma kişinin gündelik hayatının işleyişini etkileyen, hayal içeriği detaylı kurguya sahip, bireye olumsuz yönde etkileri olan, eylem üzerinde kontrol kaybı yaşadığı yoğun düzeyde hayal kurma davranışdır (Somer, 2002). Araştırmalarda uyumsuz hayal kurma eylemi sırasında bireye kinestetik faaliyetlerin de eşlik ettiği bulgusuna ulaşılmıştır (Bigelsen & Schupak, 2011; Somer, 2002). Birey psikososyal anlamda rahatsız edici olarak nitelendirebildiği bu durumu gizleme eğiliminde olabilir, uyumsuz hayal kurma eylemi sırasında yalnız kalmak isteyebilir ve fiziksel hareketlerinin dışarıdan gözükmesine karşı bir utanç duygusu hissedebilir (Bigelsen & Schupak, 2011; Somer vd., 2016a). Birey uyumsuz hayal kurma davranışını gerçekleştirirken günlük işlevselliği sıkıntıya girebilir ve gerçek yaşamdan uzaklaşmasına yol açacak şekilde yoğun hayal kurma eylemi gerçekleştirebilir. Uyumsuz hayal kurma ile ilgili bir araştırmaya katılan bireyler hayal kurma bağlamında dürtü ve bilişsel kontrol kaybı, hayal kurmaya karşı yoğun istek duyma gibi durumları belirtmiştir (Bigelsen vd., 2016). Uyumsuz hayal kurma bireyde yarattığı haz, ödüllendirici etkiye sahip olma, kısa süreli kaçış sağlama gibi özelliklerden dolayı bireyi davranışsal bağımlılığa itebilir. Hayal kurma davranışını kontrol etmede yaşanan güçlük, uyumsuz hayal kurmayı normal hayal kurma davranışından ayırt eden özelliklerdendir (Bigelsen vd., 2016; Somer vd., 2016b).

Uyumsuz hayal kurma ICD-10 ve DSM-5 gibi tanı sistemlerinde yer almayan ancak dikkat çekilen ve üzerine araştırmalar yapılan bir kavramdır. Uyumsuz hayal kurma davranışına eşlik eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, anksiyete bozukluğu, depresif bozukluk gibi çeşitli ruh sağlığı problemlerinin olduğunu gösteren araştırmalar alan yazınında yer almaktadır (Somer vd., 2017; Pietkiewicz vd., 2018). Uyumsuz hayal kurma ile obsesif-kompulsif semptomlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada disosiyasyonun aracı faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Salomon-Small vd., 2021). Ross ve diğerleri (2020) çalışmasında uyumsuz hayal kurma ile disosiyasyon arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Uyumsuz hayal kurma eyleminin tekrarlayıcı bir şekilde ya da kontrol dışı bilişsel bir faaliyet olarak gerçekleşmesi obsesif kompulsif belirtiler ile benzerlik gösterdiği noktaya işaret etmektedir. Aynı zamanda obsesif kompulsif belirtilerde görülen tekrar etme ve kontrol etme davranışı uyumsuz hayal kurmada öne çıkan davranış stilleri olmakla beraber hayal ürününün de içeriğini etkileyebilir (Brenner vd., 2022). Kişilik özellikleri ile uyumsuz hayal kurma ilişkisini inceleyen bir çalışmada birey güç, şiddet veya hoş giden duygular (örneğin, aşk) yaşamak için güçlü duygu temalı hayal kurma davranışına yönelebilirken; olumsuz geçmiş duygu-durumlardan kaçınma için daha farklı hayal kurma içeriklerini düzenleyebilir. Başka bir deyişle bireyin kişiliği ve yaşamında ihtiyaç duyduğu ya da eksik gördüğü kısımlar hayal kurmadaki amacını etkileyebilir (Brenner vd., 2022; Horváth-Labancz vd., 2023; Somer & Herscu, 2017).

Çocukluk döneminde yaşanan travmalar ile uyumsuz hayal kurma arasındaki ilişki bir kaçış stratejisi olarak görülebilir. Zorlayıcı yaşantılar ile başa çıkmaya çalışan birey duygusal rahatlama, görmezden gelme gibi nedenlerle hayal kurma davranışına başvurabilir (Soffer-Dudek vd., 2025). Bununla beraber, benzer özellikler gösteren dissosiyatif davranış sonuçlarında görülen gerçeklikten kaçma, daha içine dönük olma, hayal gücü, içsel düşüncelerine odaklanma gibi baş etme durumu uyumsuz hayal kurma davranışında da karşımıza çıkabilir

ancak dissosiyatif bozukluk daha komplike bir durumdur ve uyumsuz hayal kurma sonucunda birey gerçek dünyaya döner (Soffer-Dudek vd., 2015). Çocukluk travmalarının uyumsuz hayal kurma için risk faktörü olabileceğine değinen araştırmalar mevcuttur (Somer vd., 2021; Somer & Otgaar, 2024). Birey geçmişindeki yaşadığı durumlardan uzaklaşmak, bastırmak ya da hafifletmek için uyumsuz hayal kurma davranışı geliştirebilir ve yaşamış olduğu çocukluk travmalarının yansımaları hayal dünyasına aktarabilir (Somer vd., 2021). Somer ve Otgaar (2024) çalışmasında, bireyin hayal kurarken yarattığı zihinsel senaryolarına yaşadığı travmatik olaylarının yansıdığını ve çalışmaya katılan bazı katılımcıların hayal kurmayı başa çıkma yöntemi olarak kullandığını belirtmiştir.

Uyumsuz hayal kurma bireyin kişilerarası ilişkilerini, akademik performansını, mesleki işlevselliğini veya günlük hayattaki etkinlik düzeyini olumsuz etkileyen yoğun fantezi ya da düş gücü faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Uyumsuz hayal kurma düzeyi yüksek bireyler hayal kurma eylemini kontrol etmekte sorun yaşayabilmektedir. Bu araştırmanın amacı beliren yetişkinlik döneminde bulunan bireylerde uyumsuz hayal kurma düzeyini bazı demografik değişkenler açısından incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları, araştırmanın işlem yolu ve verilerin analizine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Beliren yetişkinlik döneminde uyumsuz hayal kurmanın demografik değişkenler açısından incelendiği nicel yaklaşıma dayalı olarak yürütülen bu çalışmada ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel modelde iki ve daha çok sayıda değişken arasında ortaya çıkan değişimin varlığını veya derecesini ortaya koymak amaçlanır (Karasar, 2009, s. 81).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklem grubu 175 kadın (%62.5) ve 105 erkek (%37.5) olmak üzere toplan 280 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 2024 yılı Eylül ayında toplanmıştır ve örneklem grubunun yaş ortalaması 19.83 ± 1.40 ve yaş aralığı 18-24'tür. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örneklemelerden uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Uygun örnekleme türünde zaman, ekonomik olanaklar veya iş gücü gibi birtakım sınırlılıklar nedeniyle araştırma grubu ulaşılabilir örneklemden oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistiklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	175	62.5
	Erkek	105	37.5
Yaş	En düşük-En yüksek	Ort.	Ss
	18-24	19.83	1.40
Psikiyatrik bir tanı	Var	26	9.3
	Yok	254	90.7
Başa çıkmakta zorlanılan acı verici yaşantı veya travmatik bir deneyim	Var	139	49.6
	Yok	141	50.4
Sigara kullanımı	Var	83	29.6
	Yok	197	70.4
Gelir Düzeyi	Düşük Gelir Düzeyi	41	14.6
	Orta Gelir Düzeyi	197	70.4
	Yüksek Gelir Düzeyi	42	15.0

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu formda yaş, cinsiyet, psikiyatrik tanıya sahip olma durumu, sigara kullanımı, başa çıkmakta zorlanılan acı verici bir yaşantı veya travmatik bir deneyimin olup olmadığı ve gelir düzeyini soran demografik sorulara yer verilmiştir.

Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeği: Somer vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması Metin vd. (2022) yapılmıştır. Ölçek Likert tipinde 16 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekteki maddeleri cevaplarken her bir sorunun altında sıfırdan yüze kadar 10 puanlık bir şekilde sıralanan diyagrama bir işaret koyar ve o deneyimin ne sıklıkta olduğunu belirtir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .89 olarak tespit edilmiştir. Madde-toplam korelasyonlarının ise .45 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür (Metin vd., 2022). Mevcut araştırmada da ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89'dur.

Araştırmanın İşlem Yolu

Katılımcılar araştırmaya katılmadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan bireylerden veri toplanmıştır. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket edilmiştir. Katılımcılar veri toplama araçlarını yaklaşık 8-10 dakikalık bir sürede cevaplamıştır. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde SPSS 23.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık değeri .59 ve basıklık değeri .05'tir (Tablo 2). Ayrıca Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeğinden alınan puanların demografik faktörlere dayalı olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin de -1.5 ve +1.5 arasında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Veri analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada kullanılan Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir. Katılımcıların Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 59.89 ± 26.85 'tir (Tablo 2).

Tablo 2. Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeğine Ait Ortalama, Standart Sapma, Min.-Max. Puan, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Uyumsuz Hayal Kurma Ölçeği	280	4	147	59.89	26.85	.59	.05

Ss: Standart Sapma

Uyumsuz hayal kurma düzeyinin cinsiyete dayalı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi analizi ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre araştırmanın örneklem grubunu oluşturan kadın ve erkeklerin uyumsuz hayal kurma puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t=-1.754$, $p>.05$). İlgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Uyumsuz Hayal Kurma Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Uyumsuz Hayal Kurma	Kadın	175	57.71	26.88	-1.754	278	.05
	Erkek	105	63.50	26.52			

Sd: Serbestlik derecesi

Bağımsız örneklem için t testi analizine göre psikiyatrik bir probleme sahip olan bireylerin uyumsuz hayal kurma düzeyleri, psikiyatrik bir tanısı olmayanlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t=2.619$, $p<.05$, $d=.49$). Analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Uyumsuz Hayal Kurma Düzeyinin Psikiyatrik Rahatsızlık Durumu Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Psikiyatrik Tanı	N	Ort.	Ss	<i>t</i>	Sd	p	Cohen's <i>d</i>
Uyumsuz Hayal Kurma	Var	26	72.88	32.17	2.619	278	.009*	.49
	Yok	254	58.56	25.95				

Sd: Serbestlik derecesi, * $p < .05$

Bağımsız örneklemeler için *t* analizine göre başa çıkmakta zorlanılan acı verici bir yaşantı veya travmatik bir deneyime sahip olan bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları bu tür bir yaşantısı olmayan bireylere oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t=2.803$, $p < .05$, $d=.33$). İlgili bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Uyumsuz Hayal Kurma Düzeyinin Başa Çıkmakta Zorlanılan Acı Verici Bir Yaşantı veya Travmatik Bir Deneyime Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Değişkenler	Acı verici veya travmatik yaşantı	N	Ort.	Ss	<i>t</i>	Sd	p	Cohen's <i>d</i>
Uyumsuz Hayal Kurma	Var	139	64.36	27.00	2.803	278	.005*	.33
	Yok	141	55.48	26.04				

Sd: Serbestlik derecesi, * $p < .05$

Tablo 6'da gösterildiği üzere sigara kullanan bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları sigara kullanmayan bireylerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t=1.997$, $p < .05$, $d=.26$).

Tablo 6. Uyumsuz Hayal Kurma Düzeyinin Sigara Kullanma Durumu Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Sigara	N	Ort.	Ss	<i>t</i>	Sd	p	Cohen's <i>d</i>
Uyumsuz Hayal Kurma	Kullanan	83	64.80	26.65	1.997	278	.04*	.26
	Kullanmayan	197	57.82	26.72				

Sd: Serbestlik derecesi, * $p < .05$

Katılımcıların uyumsuz hayal kurma puanlarının gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur. ANOVA analizlerine göre katılımcıların uyumsuz hayal kurma puanları gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(2, 277)}=3.095$, $p < .05$, $\eta^2=.02$). Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testine göre orta gelir düzeyine sahip bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları ($\bar{X}=61.74$, $Ss=27.70$), yüksek gelir düzeyine sahip bireylerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır ($\bar{X}=50.50$, $Ss=21.95$).

Tablo 7. Uyumsuz Hayal Kurma Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Uyumsuz Hayal Kurma	Gruplar Arası	4395.81	2	2197.91	3.095	.04*	Orta>Yüksek
	Gruplar İçi	196684.53	277	710.05			
	Toplam	201080.34	279				

KT:Kareler Toplamı, KO:Kareler Ortalaması, * $p < .05$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yetişkinlik döneminde bulunan bireylerde uyumsuz hayal kurma düzeyi bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Cinsiyete dayalı karşılaştırmalara göre kadın ve erkeklerin uyumsuz hayal kurma düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Zorlu ve diğerlerinin (2024) çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Somer ve diğerleri (2025) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında cinsiyetin çeşitli ruh sağlığı problemleri ile uyumsuz hayal kurma arasında önemli bir moderatör rolü olduğu sonucuna ulaşılmış ancak genel psikopatoloji, travmatik deneyimler veya psikotik semptomlar arasındaki ilişkilerde cinsiyetin

moderatör rolü anlamsız bulunmuştur. Mevcut araştırmada uyumsuz hayal kurma düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmamasının nedeni, işlevsel bir duygu düzenleme biçimi olmasa da, uyumsuz hayal kurmanın problemlerden kaçma ya da duygu düzenleme stratejisi olarak her iki cinsiyet arasında da gözleniyor olmasından kaynaklı olabilir.

Psikiyatrik bir probleme sahip olan bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları, psikiyatrik bir tanısı olmayanlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Chirico vd., 2024; Somer vd., 2019). Renzi ve Mariani (2025) çalışmasında narsistik kişilik ile uyumsuz hayal kurma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birey bu davranışı bir kaçış yöntemi ve duygu düzenleme biçimi olarak kullanabilir. Birey gerçeklikten uzaklaşabilir ve sahip olmak istediği ideal benliğini ya da isteklerini hayal gücünde yaşama olanağı bulabilir. Soffer-Dudek ve diğerleri (2025) şiddetli düzeyde disosiyatif kimlik bozukluğu gösteren bireylerde uyumsuz hayal kurmanın yaygın olduğunu belirtmiştir. Birey uyumsuz hayal kurarken gerçeklikten kopma davranışına ya da gerçeklikten koparken uyumsuz hayal kurma davranışına yönelebilir. Yine Somer ve diğerlerinin (2025) yaptığı meta analiz çalışmasında uyumsuz hayal kurma çeşitli ciddi ruh sağlığı problemleriyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Nowacki ve Pyszkowska (2024) uyumsuz hayal kurma ile kaçınmacı başa çıkma arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur. Başka bir çalışmada ise Celban ve Nowacki (2024), uyumsuz hayal kurmanın borderline kişilik bozukluğu belirtileri, disosiyasyon, duygu düzensizliği ve deneyimsel kaçınma ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uyumsuz hayal kuran ve kurmayanlar arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada ise uyumsuz hayal kuran bireylerin uyumsuz hayal kurmayan bireylere göre daha sık psikopatolojik belirtilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chirico vd., 2024). Özetle uyumsuz hayal kurma davranışını bireyin gerçeklikten kaçma stratejisi olarak değerlendirmek, kavramın açıklanmasını yetersiz kılabilir. Bu nedenle uyumsuz hayal kurma davranışını diğer psikopatolojik durumlar veya psikolojik semptomları dikkate alarak incelemek yararlı olabilir.

Baş çıkarmakta zorlanılan acı verici bir yaşantı veya travmatik bir deneyime sahip olan bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları bu tür bir yaşantısı olmayanlara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikteki çalışmalar literatürde yer almaktadır (Abu-Rayya vd., 2019; Somer & Herscu, 2017). Ayrıca Sándor ve diğerleri (2023) uyumsuz hayal kuran bireyler ile kurmayan bireyleri kıyasladığında uyumsuz hayal kuran bireylerde travmatik olay yaşama düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireyler hayal kurmayı geçmişinde yaşadığı zorlayıcı olaylar ile bir baş etme yöntemi olarak kullanabilir. Ayrıca bireyin sosyal destek algısının düşük olması da bu yönetime yönelme olasılığını artırabilmektedir (Somer vd., 2016b). Birey hayal dünyasında kendini daha güvenli bir alanda hissedebilir, gerçeklikten kaçma ya da intikam, büyüklük, güç temalı hayaller kurarak kısa süreli rahatlama yaşayabilir (Somer vd., 2020). Dolayısıyla birey acı verici bir yaşantıyla baş edebilmek için uyumsuz hayal kurmayı bir kaçış yöntemi olarak kullanabilmektedir.

Sigara kullanan bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları sigara kullanmayan bireylerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bireyin zorlayıcı yaşantıları, çocukluk döneminde yaşadığı travmatik olaylar sigara içme ile ilişki olabilmektedir (Palmisano vd., 2024). Aynı zamanda uyumsuz hayal kurmanın duygu düzenleme gücüyle ilişkisi (Greene vd., 2020) göz önünde bulundurulduğunda uyumsuz hayal kurma düzeyi yüksek bireylerin işlevselliği azaltan başa çıkma stratejilerinden olan sigara içme davranışına yönelme olasılıkları daha yüksek olabilir.

Uyumsuz hayal kurma puanlarında gelir düzeyi açısından da bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Orta gelir düzeyine sahip bireylerin uyumsuz hayal kurma puanları, yüksek gelir düzeyine sahip bireylerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Gelir düzeyi açısından birtakım dezavantajlara sahip bireylerde psikopatoloji oranlarının daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları literatürde yer almaktadır (Peverill vd., 2021). Uyumsuz hayal kurma ve psikolojik problemler arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, gelir durumu açısından birtakım problemlere sahip olmak bireyin ekonomik kaygı düzeyini yükseltebilmektedir. Birey bu tür kaygılarını giderecek aktif başa çıkma davranışlarını sergileyememesi durumunda ise uyumsuz hayal kurma davranışına yönelebilmektedir. Ayrıca maddi sıkıntılara sahip olmak bireyin spor, eğlence,

yaşam kalitesini artıran sosyal ve kültürel faaliyetlere ulaşmayla ilgili seçeneklerini de daraltabilmektedir. Bu durum ulaşılabilir fakat sağlıklı bir başa çıkma mekanizması olan uyumsuz hayal kurma davranışına yönelme olasılığını arttırabilir. Bireyin yapabileceklerini kısıtlaması sonucunda ise bireyin ilgisini dikkatini başka yere yöneltememesi bu ilişkiyi açıklayabilir. Bununla birlikte bireyin gelir seviyesinin artmasıyla birlikte hayatının temel alanlarında eğitim, sosyal faaliyetler, erişim kolaylığı gibi avantajlar sağlaması bireyin daha farklı duygu düzenleme stratejilerine başvurma olanağı sağlayabilir.

Sonuç olarak psikiyatrik bir tanının olması, sigara kullanımı, acı verici/örseleyici bir yaşantı ve travmatik bir deneyime sahip olmak uyumsuz hayal kurma düzeyiyle ilişkili bulunmuştur. Kadın ve erkeklerin uyumsuz hayal kurma düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uyumsuz hayal kurma travmatik deneyimlerden kaçınma için işlevselliği azaltan bir duygu düzenleme stratejisi ya da gerçeklikten kaçma durumu olabilir. Aynı zamanda travmatik deneyim yaşayan bireyler ruh sağlığı problemleri açısından risk altında olduğu için bu bireylerde uyumsuz hayal kurma düzeyi daha yüksek olabilir. Araştırma verilerimizin öz-bildirime dayalı ölçeklerle toplanmış olması araştırmamızın sınırlıklarındadır. Bu çalışma kesitsel niteliktedir. İlerleyen araştırmalarda uyumsuz hayal kurma cinsiyet, sigara kullanımı, gelir düzeyi, psikolojik semptom düzeyi ve örseleyici yaşantılar açısından boylamsal olarak da ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Rayya, H. M., Somer, E., & Knane, H. (2019). Maladaptive daydreaming is associated with intensified psychosocial problems experienced by female survivors of childhood sexual abuse. *Violence Against Women*, 26(8), 825-837. <https://doi.org/10.1177/1077801219845532>
- Bigelsen, J., & Schupak, C. (2011). Compulsive fantasy: Proposed evidence of an under-reported syndrome through a systematic study of 90 self-identified non-normative fantasizers. *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1634–1648. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.08.013>
- Bigelsen, J., Lehrfeld, J. M., Jopp, D. S., & Somer, E. (2016). Maladaptive daydreaming: Evidence for an under-researched mental health disorder. *Consciousness and Cognition*, 42, 254–266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.concog.2016.03.017>
- Brenner, R., Somer, E., & Abu-Rayya, H. M. (2022). Personality traits and maladaptive daydreaming: Fantasy functions and themes in a multi-country sample. *Personality and Individual Differences*, 184, 111194. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111194>
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Celban, J., & Nowacki, A. (2024). Emotion dysregulation, dissociation, and borderline personality disorder symptoms as correlates of maladaptive daydreaming in a general sample: The crucial role of experiential avoidance. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 8(4), Article 100481. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2024.100481>
- Chirico, I., Volpato, E., Landi, G., Bassi, G., Mancinelli, E., Gagliardini, G., Gemignani, M., Gizzi, G., Manari, T., Moretta, T., Rellini, E., Saltarelli, B., Mariani, R., & Musetti, A. (2024). Maladaptive daydreaming and its relationship with psychopathological symptoms, emotion regulation, and problematic social networking sites use: A network analysis approach. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 22, 1484–1500. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00938-3>
- Greene, T., West, M., & Somer, E. (2020). Maladaptive daydreaming and emotional regulation difficulties: A network analysis. *Psychiatry Research*, 285, 112799.
- Horváth-Labancz, E., Sándor, A., Balázs, K., Molnár, J., & Kuritárné Szabó, I. (2023). Pathological personality traits of maladaptive daydreamers measured by the Personality Inventory for DSM-5 in a psychiatric sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 30(3), 536–547. <https://doi.org/10.1002/cpp.2820>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

- Metin, S., Gocmen, B., & Metin, B. (2022). Turkish validity and reliability study of Maladaptive Daydreaming Scale. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 12(1), 1-6.
- Nowacki, A., Pyszkowska, A. (2024). It is all about discomfort avoidance: maladaptive daydreaming, frustration intolerance, and coping strategies – a network analysis. *Curr Psychol*, 43, 27447–27455. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06382-x>
- Palmisano, A. N., Schwartz, E. K. C., Gueorguieva, R., & Sofuoglu, M. (2024). Associations between childhood trauma and tobacco use outcomes in adults after overnight abstinence. *Nicotine & tobacco research: Official journal of the Society for Research on Nicotine and Tobacco*, 26(3), 324–332. <https://doi.org/10.1093/ntr/ntad135>
- Peeverill, M., Dirks, M. A., Narvaja, T., Herts, K. L., Comer, J. S., & McLaughlin, K. A. (2021). Socioeconomic status and child psychopathology in the United States: A meta-analysis of population-based studies. *Clinical Psychology Review*, 83, 101933.
- Pietkiewicz, I. J., Nęcki, S., Bańbura, A., & Tomalski, R. (2018). Maladaptive daydreaming as a new form of behavioral addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 838-843. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.95>
- Renzi, A., & Mariani, R. (2025). What is the relationship between narcissism and maladaptive daydreaming? The role of defense mechanisms as mediators. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 0(0). <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.20250018>
- Ross, C. A., Ridgway, J., & George, N. (2020). Maladaptive daydreaming, dissociation, and the dissociative disorders. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2(2), 53–61. <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.20190050>
- Salomon-Small, G., Somer, E., Harel-Schwarzmann, M., & Soffer-Dudek, N. (2021). Maladaptive daydreaming and obsessive-compulsive symptoms: A confirmatory and exploratory investigation of shared mechanisms. *Journal of Psychiatric Research*, 136, 343–350. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.02.017>
- Sándor, A., Bugán, A., Nagy, A., Nagy, N., Tóth-Merza, K., & Molnár, J. (2023). Childhood traumatization and dissociative experiences among maladaptive and normal daydreamers in a Hungarian sample. *Current Psychology*, 42, 9509–9525. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02223-3>
- Soffer-Dudek, N., Aquarone, R., & Somer, E. (2025). Maladaptive daydreaming among patients with Dissociative Identity Disorder: A prevalence study. *Journal of Psychiatric Research*, 185, 40–45. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2025.03.038>
- Soffer-Dudek, N., Lassri, D., Soffer-Dudek, N., & Shahar, G. (2015). Dissociative absorption: An empirically unique, clinically relevant, dissociative factor. *Consciousness and Cognition*, 36, 338–351. <http://dx.doi.org/10.1016/j.concog.2015.07.013>
- Somer, E. (2002). Maladaptive daydreaming: A qualitative inquiry. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 32, 197–212. <https://doi.org/10.1023/A:1020597026919>
- Somer, E., & Herscu, O. (2017). Childhood trauma, social anxiety, absorption and fantasy dependence: Two potential mediated pathways to maladaptive daydreaming. *Journal of Addictive Behaviors, Therapy & Rehabilitation*, 6(3), 1–5. <https://doi.org/10.4172/2324-9005.1000170>
- Somer, E., & Otgaar, H. (2024). Exploring the nexus between childhood adversities, trauma-related fantasy and memory in maladaptive daydreaming. *Acta Psychologica*, 247, 104301. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104301>
- Somer, E., Abu-Rayya, H. M., & Brenner, R. (2020). Childhood trauma and maladaptive daydreaming: Fantasy functions and themes in a multi-country sample. *Journal of Trauma & Dissociation*, 22(3), 288-303. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1809599>

- Somer, E., Abu-Rayya, H. M., & Brenner, R. (2021). Childhood trauma and maladaptive daydreaming: Fantasy functions and themes in a multi-country sample. *Journal of Trauma & Dissociation*, 22(3), 288–303. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1809599>
- Somer, E., Abu-Raya, H. M., & Nsairy Simaan, Z. (2019). Maladaptive daydreaming among recovering substance use disorder patients: Prevalence and mediation of the relationship between childhood trauma and dissociation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 206–216. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0011-9>
- Somer, E., Herscu, O., Samara, M., & Abu-Rayya, H.M. (2025), Maladaptive Daydreaming and Psychopathology: A Meta-Analysis. *Int J Psychol*, 60: e70027. <https://doi.org/10.1002/ijop.70027>
- Somer, E., Lehrfeld, J., Bigelsen, J., & Jopp, D.S. (2016). Development and validation of the Maladaptive Daydreaming Scale (MDS). *Consciousness and Cognition*. 39, 77-91.
- Somer, E., Soffer-Dudek, N., & Ross, C. A. (2017). The comorbidity of daydreaming disorder (maladaptive daydreaming). *Journal of Nervous and Mental Disease*, 205(7), 525–530. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000685>
- Somer, E., Somer, L., & Jopp, D. S. (2016a). Parallel lives: A phenomenological study of the lived experience of maladaptive daydreaming. *Journal of Trauma & Dissociation*, 17(5), 561–576. <https://doi.org/10.1080/15299732.2016.1160463>
- Somer, E., Somer, L., & Jopp, D. S. (2016b). Childhood antecedents and maintaining factors in maladaptive daydreaming. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(6), 471–478. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000507>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. United States: Pearson Education
- Zorlu, O., Beyazyüz, E., Aytekin, S., & Albayrak, H. (2024). Psoriasis hastalarında uyumsuz hayal kurma bozukluğu. *Namik Kemal Tıp Dergisi*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/10.4274/nkmj.galenos.2024.26349>



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK KALKINMAYA YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİ*

SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' AWARENESS LEVELS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Ayşegül Şen

Lisansüstü Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Aysegulsen2106@gmail.com

Nagihan Elbir

Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Nagihan_elbir24@erdogan.edu.tr

Yılmaz Geçit

Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yilmaz.gecit@erdogan.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak desenlenmiş bir özel durum çalışmasıdır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 20 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Veriler, dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sürdürülebilirlik, çevresel, ekonomik ve sosyal faktörlerin dengeli bir şekilde yönetilmesiyle gelecekteki nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmayı amaçlamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma ise, mevcut kaynakların bilinçli bir şekilde kullanılarak bugünkü ve gelecekteki nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamayı hedeflemektedir. Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amacı (SKA) kapsamında, bu çalışmada özellikle "Nitelikli Eğitim" başlığına odaklanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik kavramına temel düzeyde aşina olduklarını ancak kavramın kapsamı ve boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Katılımcılar, sürdürülebilirliği genellikle çevresel faktörlerle ilişkilendirmiş; doğal kaynakların korunması, enerji tasarrufu gibi temaları vurgulamıştır. Ancak ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik boyutlarının farkındalığı sınırlı düzeydedir. Adaylar, sürdürülebilir kalkınmayı daha çok dersler, sosyal medya ve haber kaynakları aracılığıyla öğrendiklerini belirtmiştir. Sürdürülebilir bir yaşam tarzını öğrencilere aktarmada görseller, uygulamalı etkinlikler ve farkındalık çalışmaları ön plana çıkarken, öğretmen adayları bu konuların sosyal bilgiler derslerinde yeterince ele alınmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar, sürdürülebilirlik eğitiminin müfredata entegrasyonunun artırılmasını, uygulamalı öğretim yöntemlerinin yaygınlaştırılmasını ve sosyal medya gibi araçlarla toplumsal bilinç oluşturulmasını önermektedir. Sonuç olarak, sürdürülebilir kalkınma farkındalığının geliştirilmesi, eğitim sisteminde bütüncül ve yapısal iyileştirmeleri gerekli kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, sürdürülebilirlik, öğretmen adayları

Abstract

The aim of this study is to determine the level of awareness of pre-service Social Studies teachers towards sustainable development. The research is a special case study designed based on a qualitative research approach. In the study, in

* Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

which the descriptive survey model was used, data were collected from 20 pre-service teachers studying at a state university through semi-structured interviews. The data were collected through a semi-structured interview form consisting of nine questions and evaluated by descriptive analysis method. Sustainability aims to leave a livable world to future generations through balanced management of environmental, economic and social factors. Sustainable development, on the other hand, aims to ensure that the needs of present and future generations are met by using existing resources consciously. Within the scope of the 17 Sustainable Development Goals determined by the United Nations, this study focuses especially on the title of "Quality Education". The findings show that pre-service teachers are familiar with the concept of sustainability at a basic level, but they do not have sufficient knowledge about the scope and dimensions of the concept. Participants generally associated sustainability with environmental factors; It emphasized themes such as conservation of natural resources and energy saving. However, awareness of economic and social sustainability dimensions is limited. Candidates stated that they learned about sustainable development mostly through lectures, social media and news sources. While visuals, hands-on activities and awareness activities came to the fore in conveying a sustainable lifestyle to students, pre-service teachers stated that these issues were not adequately addressed in social studies lessons. Participants recommend increasing the integration of sustainability education into the curriculum, disseminating applied teaching methods, and creating social awareness through tools such as social media. As a result, the development of awareness of sustainable development necessitates holistic and structural improvements in the education system.

Keywords: Social studies, sustainability, pre-service teachers

GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin toplumla ve çevreyle olan ilişkilerini farklı bakış açılarıyla ele alan bir disiplindir. Bu ders, bireyleri hem toplumsal yaşama hem de üst öğrenime hazırlamayı, onları sosyalleştirmeyi ve kimlik gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir (Koçoğlu, 2014). Aynı zamanda bireylerin çevresel olaylara karşı duyarlılık geliştirmeleri, insan-doğa etkileşimini kavramaları ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme becerisi kazanmaları da dersin amaçları arasında yer almaktadır. Bu hedefler doğrultusunda, önce yerel düzeyde düşünebilen, ardından küresel ölçekte değerlendirmeler yapabilen, sürdürülebilir çevre anlayışına sahip ve sürdürülebilir kalkınma sürecine katkı sunabilen bireylerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır. Bu bağlamda sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve bu alandaki eğitim süreçleri, uluslararası kuruluşların öncelikli gündem maddelerinden biri hâline gelmiştir (Kaya & Tomal, 2011).

"Sürdürülebilirlik", bir durumun kesintiye uğramadan devam ettirilmesini ifade eder (Büyükyeğen, 2008). Bu kavramın kalkınma bağlamında "sürdürülebilir kalkınma" şeklinde kullanımı ise ilk kez Brundtland Raporu ile literatüre girmiştir. Raporda, sürdürülebilir kalkınma; bugünkü nesillerin ihtiyaçlarını karşılarken, gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini karşılama imkânlarını riske atmadan gerçekleşen bir kalkınma süreci olarak tanımlanmıştır (Brundtland Raporu, 1987, Bölüm 2). Başka bir deyişle, kalkınma hedeflerine ulaşırken çevresel etkilerin göz önünde bulundurulması, ekonomik gelişmenin doğa üzerindeki olumsuz etkiler gözetilerek gerçekleştirilmesi ve doğal kaynakların gelecek nesiller düşünülerek dengeli biçimde kullanılması bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Harris, 2000).

Sürdürülebilirliğin etkili bir şekilde sağlanabilmesi için bireylerin bu konuda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilik ise okullarda eğitim yoluyla bireylere kazandırılır. Eğitim programlarının hedef, içerik ve kazanımlarının sürdürülebilirlik ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiği genel kabul görmektedir (Yapıcı, 2010). Bu kapsamda Birleşmiş Milletler tarafından 17 maddelik Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları belirlenmiştir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (2016) ortaya koyduğu hedefler arasında; iklim krizine karşı önlemler alınması, ekonomik eşitsizliklerin azaltılması, toplumsal cinsiyet eşitliği, sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarının yaygınlaştırılması, nitelikli eğitim verilmesi ve toplumsal barışı sağlama gibi konular yer almaktadır. Bunun yanı sıra, yoksulluğun ortadan kaldırılması ve dünya genelinde yaşam kalitesinin yükseltilmesi de bu kapsamlı amaçlar arasında bulunmaktadır.

Sürdürülebilirlik, çok boyutlu bir kavram olması sebebiyle Sosyal Bilgiler dersi kapsamında da ele alınabilecek niteliktedir. Bu doğrultuda sürdürülebilirlik eğitimi, çeşitli disiplinlerin müfredatında kazanım olarak yer bulabileceği gibi, tek başına ayrı bir ders olarak da öğrencilere sunulabilir (Petersen & Alkış,

2009). Öğrencilere bu eğitimi kazandıracak temel aktörler ise öğretmenlerdir. Etkili bir sürdürülebilirlik eğitiminin sağlanabilmesi, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin yeterli olmasına bağlıdır (Tamkan, 2008). Öğretmenlerin bilinçli olması, toplumsal düzeyde de çevre ve sürdürülebilir kalkınma konusunda farkındalık oluşturulmasını sağlayacaktır. Öğrencilere bu bilinç aktarıldığında; bireysel farkındalık geliştirme, sorumluluk alma, davranış değişikliği gösterme, çevreye duyarlılık ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerini toplumsal yaşantıya entegre etme gibi olumlu davranışların ortaya çıkması beklenmektedir.

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederek onların çevresel farkındalık geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, ilkokuldan başlayarak tüm eğitim kademelerinde uygun düzeylerde verilmelidir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusundaki farkındalık düzeylerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan araştırmanın sorularına yanıt aranacaktır:

1. Sürdürülebilirlik kelimesi sizin için neyi çağrıştırmaktadır?
2. Sürdürülebilir kalkınma kavramını daha önce duydunuz mu? Cevabınız evet ise bu kavramı hangi kaynaklardan duydunuz?
3. Sürdürülebilir Kalkınmanın Hedefleri nelerdir?
4. Sizce en önemli 3 küresel amaç nedir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adayı olarak sürdürülebilir bir yaşam tarzını öğrencilerinize nasıl aktarırsınız?
6. Sürdürülebilir bir yaşama geçiş için en önemli adım ya da adımlar ne olmalıdır?
7. Sürdürülebilir Kalkınma konularına Sosyal Bilgiler derslerinde yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi öğrenme alanları ve konularda yer aldığını belirtiniz.
8. Ülkemizde daha etkin bir sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yapılması için önerileriniz nelerdir?
9. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili lisans programında yeterince bilgi ve beceri edindiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi ders ya da dersler kapsamında bu bilgi ve becerilere ulaştığınızı düşünüyorsunuz?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırma nitel yaklaşıma dayalı özel durum çalışması olup, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla çoğunlukla gözlem, mülakat, belge incelemesi ve söylem analizi gibi nitel yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bunun yanında, insana ilişkin algı ve olayların, sosyal gerçeklikte ve doğal ortamında derinlemesine incelenmesinin esas olduğu nitel araştırma, farklı disiplinleri birleştiren bütüncül bir bakış açısına da sahiptir (Hatch, 2002; Merriam & Grenier, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümündeki 1, 2, 3. ve 4. sınıfında eğitim görmekte olan toplam 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyinden amaçlı örnekleme yöntemiyle 5'er katılımcı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde ise araştırma sorularına yönelik toplam 9 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular, katılımcıların görüşlerini ayrıntılı olarak ifade edebilmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yardımıyla toplanan nitel veriler “betimsel analiz” yönteminde göre analiz edilmiştir. Betimsel analiz, “derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 89).

Yapılan tüm anketlerin cevapları betimsel analizine uygun bir şekilde verilmiştir. Bu sayede çalışmada adı geçen konuyla ilgili verilerin doğru ve eksiksiz analizi sağlanmıştır.

BULGULAR

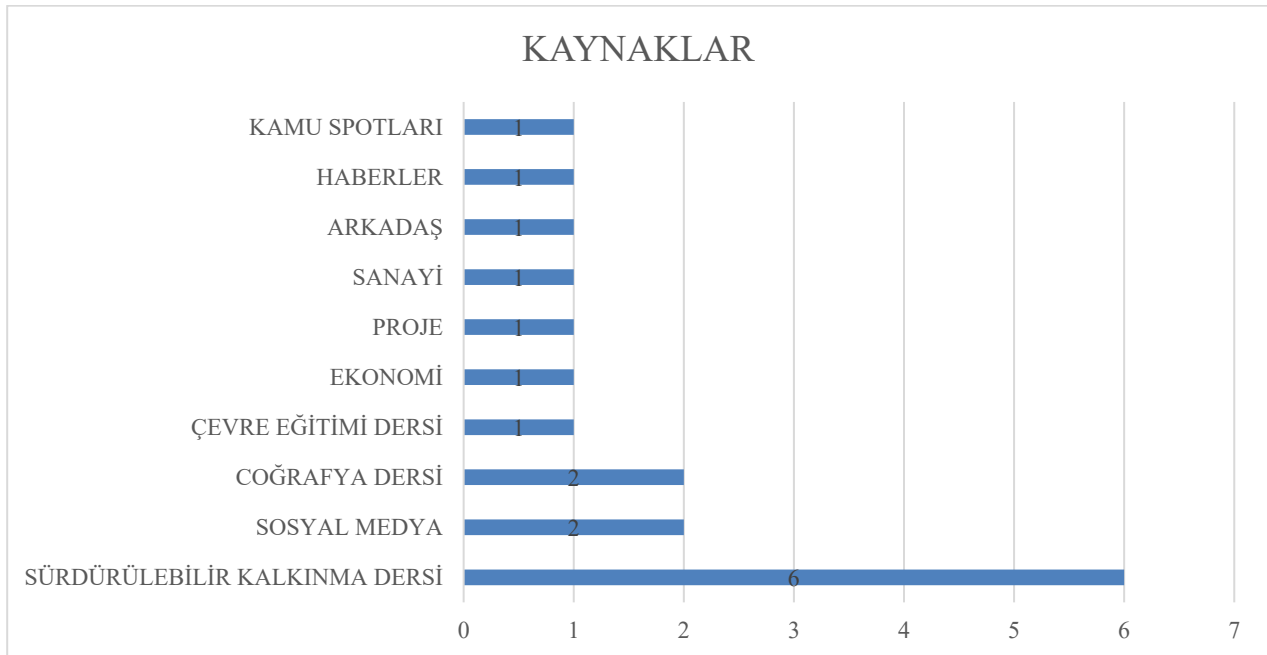
Araştırma soruları Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümündeki 1, 2, 3 ve 4. sınıfında eğitim görmekte olan toplam 20 sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sorular sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. 9 soru ve cevapları aşağıda bulunmaktadır.

Sürdürülebilirlik kelimesi sizin için neyi çağrıştırmaktadır?

Birinci sınıf öğrencileri sürdürülebilirliği çoğunlukla doğal kaynakların korunması ve enerji tasarrufu bağlamında değerlendirmiştir. İkinci sınıf düzeyinde kavramın temel anlamına (devamlılık, süreklilik) vurgu yapılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıflar ise sürdürülebilirliği daha bütüncül ve stratejik bir çerçevede ele almış, döngüsel kullanım, planlama ve çok yönlü kaynak yönetimi gibi temaları öne çıkarmıştır.

Sürdürülebilir kalkınma kavramını daha önce duydunuz mu? Cevabınız evet ise bu kavramı hangi kaynaklardan duydunuz?

Katılımcıların büyük çoğunluğu sürdürülebilir kalkınma kavramını daha önce duyduklarını belirtmiştir.

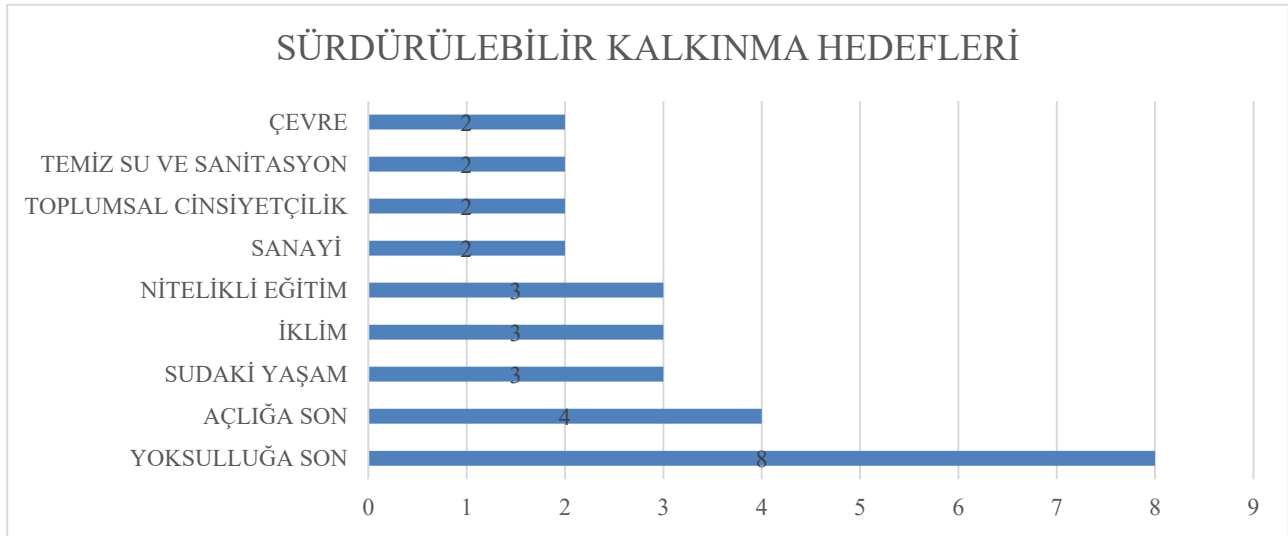


Grafik 1. Kalkınma Kavramına İlişkin Bilgi Kaynakları

Katılımcıların sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik bilgi kaynakları ağırlıklı olarak formal ve informal öğrenme ortamlarından oluşmaktadır. Kavramla ilk temas genellikle üniversite ders içerikleri, sosyal medya,

haber kaynakları ve sosyal çevre aracılığıyla gerçekleşmiştir.

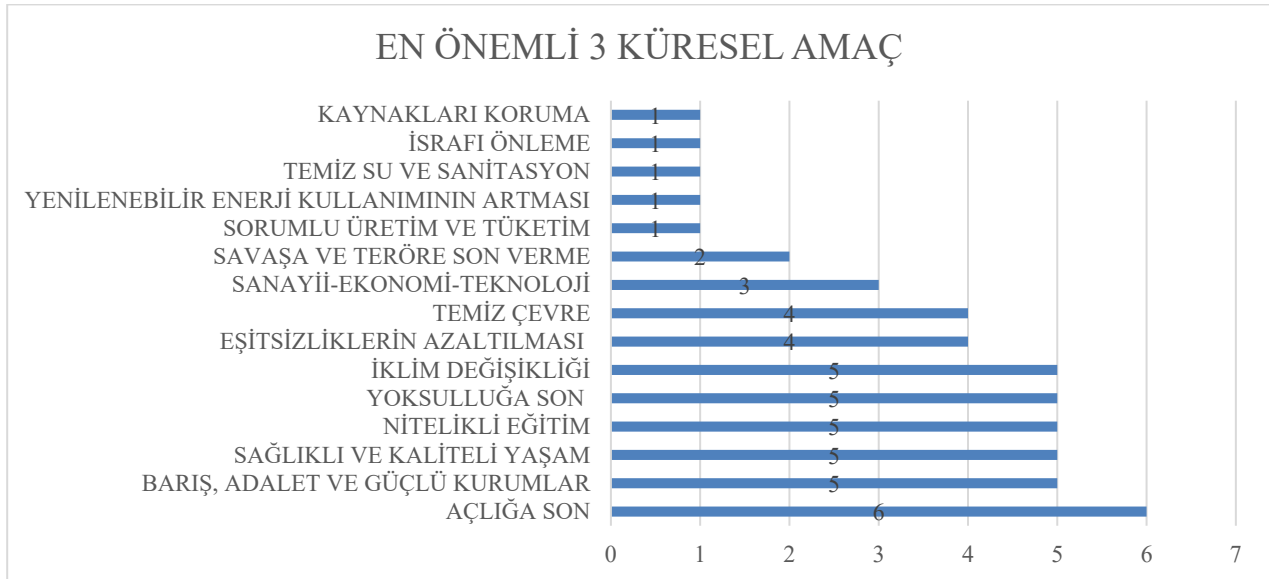
Sürdürülebilir kalkınmanın hedefleri nelerdir?



Grafik 2. Sürdürülebilir Kalkınmanın Hedefleri

Grafikte yer alan veriler, katılımcıların sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar yalnızca dokuz hedefi ifade edebilmiş; bu da 17 küresel hedefin önemli bir kısmının ya bilinmediğini ya da önceliklendirilmediğini ortaya koymaktadır. En fazla farkındalık gösterilen hedef “Yoksulluğa Son” olup, sekiz katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, bireylerin toplumsal eşitsizlik ve temel ihtiyaçlar konusundaki duyarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. “Açlığa Son”, “Sudaki Yaşam”, “İklim” ve “Nitelikli Eğitim” hedefleri ise orta düzeyde farkındalığa sahiptir.

Sizce en önemli üç küresel amaç nedir?



Grafik 3. En Önemli Üç Küresel Amaç

Katılımcılar en önemli üç küresel hedef olarak “Açlığa Son”, “Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar”, “Nitelikli Eğitim” ve “Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam” başlıklarını öne çıkarmıştır. Bu tercihler, bireylerin insani ve toplumsal değerleri önceliklendirdiğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayı olarak sürdürülebilir bir yaşam tarzını öğrencilerinize nasıl aktarırsınız?

Katılımcılar, öğrencilere sürdürülebilir yaşam tarzını görseller, animasyonlar, uygulamalı etkinlikler ve örnek davranışlar yoluyla aktarmayı planladıklarını belirtmiştir. Üst sınıf öğrencileri daha bütüncül, değer temelli ve

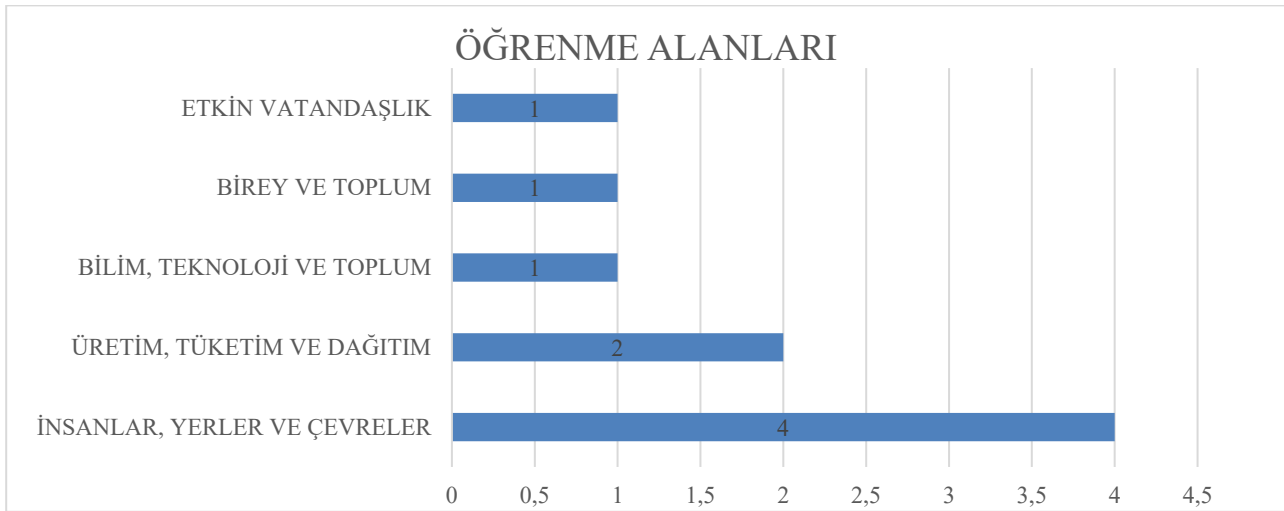
öğrenci merkezli yaklaşımlar sergilemiştir.

Sürdürülebilir bir yaşama geçiş için en önemli adım ya da adımlar ne olmalıdır?

Katılımcılar; bilinçlendirme, geri dönüşüm uygulamaları, yenilenebilir enerji kullanımı ve eğitim faaliyetlerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bireysel sorumluluk ve toplumsal dayanışmanın önemi sıklıkla dile getirilmiştir.

Sürdürülebilir Kalkınma konularına Sosyal Bilgiler derslerinde yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi öğrenme alanları ve konularda yer aldığını belirtiniz.

Alt sınıf düzeyindeki katılımcılar sosyal bilgiler derslerinde sürdürülebilirliğe yeterince yer verilmediğini düşünürken, üst sınıflarda bu konunun daha görünür olduğu ifade edilmiştir.



Grafik 4. Sürdürülebilir Kalkınma Konularının Yer Aldığı Öğrenme Alanları

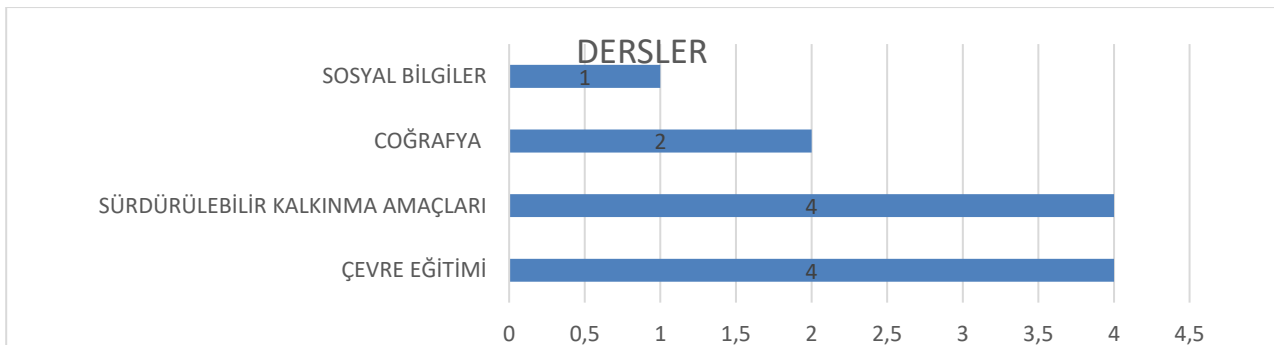
Sosyal Bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma konularına verilen yerin sınıf düzeyiyle ilişkili olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı öne çıkmakta, onu “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” ve “Etkin Vatandaşlık” gibi temalar izlemektedir.

Ülkemizde daha etkin bir sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yapılması için önerileriniz nelerdir?

Katılımcılar, müfredatta sürdürülebilir kalkınma konularının eklenmesi, uygulamalı derslerin artırılması, medya ve sosyal platformların bilinçlendirme amaçlı kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Okullarda sürdürülebilirlikle ilgili kulüplerin kurulması ve seminerler düzenlenmesi önermişlerdir.

Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili lisans programında yeterince bilgi ve beceri edindiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi ders ya da dersler kapsamında bu bilgi ve becerilere ulaştığınızı düşünüyorsunuz?

Alt sınıflar bu konuda yetersiz eğitim aldıklarını ifade ederken, üst sınıflar sınırlı da olsa bilgi edindiklerini belirtmiştir.



Grafik 5. Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Bilgi ve Becerileri Ulaştıkları Dersler

Katılımcıların lisans programı süresince sürdürülebilir kalkınma konusunda edindikleri bilgi ve beceriler sınırlı düzeydedir. Bu eğitimi aldıklarını ifade eden katılımcıların büyük bölümü bunu “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları” ve “Çevre Eğitimi” gibi derslerde kazandıklarını belirtmiş; “Sosyal Bilgiler Eğitimi” dersinde ise bu konunun yeterince yer bulmadığını ifade etmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerini incelemiş ve çeşitli bulgular elde etmiştir. Öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik konusunda temel bir farkındalığa sahip olmaları olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir; zira katılımcılar genel olarak sürdürülebilirliği, "yenilenebilirlik", "tükenmeyen kaynaklar" ve "gelecek nesilleri düşünme" gibi doğru temalar üzerinden tanımlayabilmişlerdir. Nitekim, Türk Dil Kurumu'nun (2025) sürdürülebilirlik tanımıyla örtüşen bu anlayış, öğretmen adaylarının kavramsal bir çerçeveye sahip olduklarını düşündürmektedir. Literatürde de benzer şekilde, sürdürülebilirliğe yönelik temel farkındalığın, bireylerin sürdürülebilir davranış geliştirmelerinde ön koşul olduğu vurgulanmaktadır (Sterling, 2001; Tilbury, 2011). Ancak bu temel farkındalığa rağmen, kavramın içeriği ve kapsamı hakkında bilgi eksiklikleri dikkat çekmektedir. Katılımcıların sürdürülebilirliği daha çok çevresel boyutla ilişkilendirmeleri, ekonomik ve sosyal boyutların yeterince anlaşılmadığını ortaya koymaktadır. Oysa sürdürülebilir kalkınma, çevresel, ekonomik ve sosyal olmak üzere üç temel bileşene sahiptir (UNESCO, 2017).

Sürdürülebilir kalkınma kavramı, öğretmen adayları tarafından daha önce duyulmuş olmakla birlikte, bu kavrama aşinalık genellikle ders içerikleri, medya, sosyal çevre ve çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınmanın sadece akademik bir konu olmaktan çıkıp günlük yaşamda da karşılaşılan bir tema hâline geldiğini göstermektedir. Ancak, kavramın farklı kaynaklardan öğrenilmesi, bilgi kirliliğine yol açma ve yanlış anlamalara neden olma riski taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına yönlendirilmesi, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin niteliğini artıracaktır (OECD, 2020).

Araştırmada, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 hedeften yalnızca 9'unu ifade edebilmiş ve en sık belirtilen hedefin "Yoksulluğa Son" olması dikkat çekmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara duyarlılığını göstermekte; ancak hedeflerin tümüne yönelik bilgi eksikliğini de ortaya koymaktadır. UNESCO (2017), her bireyin SKH'leri anlaması ve bu hedefler doğrultusunda eyleme geçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüm hedeflere yönelik farkındalık geliştirmesi hem bireysel hem de toplumsal dönüşüm açısından önem arz etmektedir (UN, 2015).

Öğretmen adaylarına göre en önemli üç küresel amaç; "Yoksulluğa Son", "Nitelikli Eğitim" ve "Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam" olarak belirlenmiştir. Bu önceliklendirme, öğretmen adaylarının sosyal adalet, eğitim ve sağlık gibi temel insani ihtiyaçlara verdikleri önemi göstermektedir. Bu durum, sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçlarıyla da örtüşmektedir. Ancak, çevresel sürdürülebilirlik, iklim değişikliğiyle mücadele ve yenilenebilir enerji gibi konuların da yeterince önemsenmesi gerekmektedir. Çünkü sürdürülebilir bir gelecek için, tüm küresel amaçlara dengeli bir şekilde odaklanmak ve bu amaçlar arasında bir denge kurmak gerekmektedir.

Sürdürülebilir bir yaşam tarzının öğrencilere aktarılması konusunda öğretmen adayları çeşitli yöntemler önermektedir. Görsel materyaller, animasyonlar, uygulamalı etkinlikler ve empati temelli yaklaşımlar, öğretmen adayları tarafından sıkça tercih edilen yöntemler arasındadır. Bu yöntemlerin, öğrenmenin kalıcılığı ve öğrencinin aktif katılımını artırdığı bilinmektedir (UNESCO, 2014). Ancak sürdürülebilirlik eğitiminin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda değer, tutum ve davranış gelişimini de hedeflemesi gerekmektedir (Wals, 2010).

Katılımcılar, sürdürülebilir bir yaşama geçiş için en önemli adımın bireysel ve toplumsal bilinçlenme olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca enerji politikalarının yeniden düzenlenmesi, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, tüketim alışkanlıklarının dönüştürülmesi ve doğal kaynakların korunması gibi çok boyutlu öneriler

de dile getirilmiştir. Bu öneriler, sürdürülebilirliğin çok boyutlu yapısını kavradıklarını göstermektedir (Brundtland Raporu, 1987). Ancak bu hedeflerin hayata geçirilebilmesi için tüm paydaşların iş birliği içinde çalışması ve sürdürülebilir politikaların süreklilik arz edecek şekilde uygulanması gerekmektedir (UNEP, 2019).

Sosyal bilgiler derslerinde sürdürülebilir kalkınma konularına yeterince yer verilip verilmediğine ilişkin görüşler, sınıf düzeyine göre değişkenlik göstermektedir. Alt sınıf öğrencileri genellikle bu konulara yeterince yer verilmediğini düşünürken, üst sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu bu konuda olumlu görüş bildirmiştir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınmanın müfredata entegrasyonunun sınıf düzeyi ilerledikçe arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, sürdürülebilirlik konularının yalnızca "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında değil, "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Küresel Bağlantılar" ve "Birey ve Toplum" gibi diğer öğrenme alanlarında da işlenmesi gerekmektedir (MEB, 2018).

Katılımcılar, Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma eğitiminin daha etkin hâle gelmesi için özellikle eğitim yoluyla bilinçlendirme çalışmalarının artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda okul kulüplerinin kurulması, sosyal medya platformlarının etkin kullanımı, konferanslar, reklamlar, animasyonlar ve toplumsal farkındalık kampanyaları gibi çeşitli yöntemlerle sürdürülebilirlik eğitimlerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ile ilgili bilgi ve beceri edinimlerine ilişkin değerlendirmelerinde sınıf düzeyine göre değişiklik gözlemlenmiştir. 1. sınıf öğrencileri büyük oranda bu konuda yeterli eğitim almadıklarını belirtirken, üst sınıflarda bu oran olumlu yönde artış göstermektedir. En fazla bilgi edinilen derslerin "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları" ve "Çevre Eğitimi" olduğu belirtilmiş olması, bu derslerin sürdürülebilirlik eğitimindeki önemini ortaya koymaktadır. Ancak, "Sosyal Bilgiler Eğitimi" dersinin bu bağlamda oldukça düşük bir oranla ifade edilmiş olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında sürdürülebilirlik konularına daha fazla yer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğretmen adaylarına etkin bir biçimde kazandırılması için öncelikle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında bu konunun daha kapsamlı bir biçimde ele alınması gerekmektedir. Bu konunun yalnızca belirli derslerdeki alt başlıklarda değil, doğrudan bağımsız bir ders olarak işlenmesi, öğretmen adaylarının kavramsal yeterliliklerini artıracaktır. Ayrıca, sürdürülebilirlik temaları Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarına entegre edilmeli ve öğretim süreçlerinde hizmet içi eğitimler, çevrim içi seminerler ve uygulamalı atölye çalışmaları gibi yöntemlerle öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmelidir. Ezbere dayalı öğretim yöntemlerinin yerine; öğrencinin çevresiyle ilişki kurarak öğrenmesini sağlayan, dijital içeriklerle zenginleştirilmiş, etkileşimli ve çoklu öğretim yaklaşımları benimsenmelidir. Bu bağlamda videolar, fotoğraflar, animasyonlar ve etkileşimli içeriklerle desteklenen bir öğretim ortamı, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma kavramlarını daha iyi anlamalarını ve içselleştirmelerini sağlayacaktır. Sonuç olarak, sürdürülebilir kalkınma hedefleri yalnızca bugünün değil, geleceğin dünyası için de kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, bu hedefler ortaöğretim düzeyinden itibaren Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilere etkili bir biçimde aktarılmalı ve sürdürülebilir bir yaşam anlayışının toplumsal düzeyde yerleşmesi sağlanmalıdır.

Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik kavramının tüm boyutlarını (çevresel, ekonomik, sosyal) anlamalarına yönelik eğitimler düzenlenmelidir.

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik farkındalıklarını artırmak için müfredata bu hedefleri detaylı bir şekilde ele alan içerikler eklenmelidir.

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir bir yaşam tarzını öğrencilere aktarma becerilerini geliştirecek uygulamalı dersler ve etkinlikler yapılmalıdır.

Sürdürülebilirlik eğitiminde sosyal medyanın ve diğer iletişim araçlarının etkin kullanımı sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi becerileri geliştirilerek, sürdürülebilir bir gelecek için aktif rol almalarına destek olunmalıdır.

Sürdürülebilirliğe yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla okullarda kulüpler kurulmalı, konferanslar düzenlenmeli ve bilinçlendirme kampanyaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. (2016). *Sustainable development goals*.
- Brundtland, G. H. (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford University Press.
- Büyükyeğen, G. (2008). Edirne kent merkezi ve yakın çevresi rekreasyonel kaynak değerlerinin sürdürülebilirlik bağlamında değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Collin, P. H. (2004). *Dictionary of environment & ecology* (265 s.). Bloomsbury Publishing.
- Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED). (1987). *Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu raporu*. (Çev. Türkiye Çevre Vakfı). Türkiye Çevre Vakfı Yayınları.
- Kaya, M. F., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49–65.
- Koçoğlu, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin imgesel algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(3), 107–126.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4-7. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- OECD. (2020). *Education for sustainable development: Learning from effective policies in Asia-Pacific*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Petersen, J. F., & Alkış, S. (2009). How do Turkish eighth grade students conceptualise sustainability? *European Journal of Education Studies*, 1(1), 67–74.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Tamkan, R. (2008). Türkiye'nin doğal zenginliklerinin sürdürülebilirliği ve ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinde farkındalık (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Türk Dil Kurumu (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tozar, T. (2006). Doğal kaynakların sürdürülebilirliği için geliştirilen ekolojik planlama yöntemleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Ankara.
- UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, gestaltswitching and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380–390.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our common future*. Oxford University Press.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM DEĞİŞİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

PRESCHOOL TEACHERS' CHALLENGES IN THE PROCESS OF CURRICULUM CHANGE

Serap Genç

*Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, serap_genc23@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0009-0005-2737-9692>*

Yasemin Karsantık

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ybaykin@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-5261-0295>*

Özet

Okul öncesi eğitim programlarında son yirmi yılda yapılan değişikliklere öğretmenler de kendi uygulamalarında değişiklikler yapma yoluyla uyum sağlamaya çalışmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarının etkililiğini ve uygulanabilirliğini artırmak için öğretmenlerin değişim sürecindeki deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları belirlemek sorunlara olası çözüm yollarının geliştirilmesi için önemli bir adım olacaktır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin program değişimi sürecinde karşılaştıkları zorlukların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araşsal durum çalışması olarak tasarlanan araştırmaya uygun örnekleme yöntemine göre belirlenen ve en az bir program değişikliği deneyimleyen 11 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin program değişimi sürecinde yaşadıkları zorlukların dört tema altında toplandığı belirlenmiştir. Değişim sürecinin kendisine yönelik zorluklar; öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması, değişimin iş yükü getirmesi, değişimin ani, sık veya değerlendirilmeden gerçekleştirilmesi gibi sorunlar olarak ifade edilmiştir. Değişen programla ilgili zorluklar; programın karmaşıklığı, kazanım ve içeriğin öğrencilerin gelişim düzeyiyle uyumsuzluğu ve planlamayla ilgili değişiklikler olarak belirtilmiştir. Değişen programa hazırlık sürecine yönelik zorluklar programla ilgili bilgilenme kanallarının sınırlılığı ve hizmet içi eğitimlerdeki zorluklar olarak belirtilmiştir. Değişen program için sağlanan imkanlara yönelik zorluklar ise okul koşullarındaki yetersizlikler ve iklim şartları gibi bölgesel farklılıklar şeklinde ifade edilmiştir. Ülkemizde okul öncesi eğitim programlarının değişim sürecinde öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştığını gösteren araştırma bulgularının alan yazınındaki araştırma bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak eğitim programlarının değişim süreçlerinin sadece kuramsal düzeyde değil, uygulama düzeyinde de planlı ve katılımcı şekilde ele alınarak öğretmenlerin bu süreçte desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Program değişimi, okul öncesi eğitim programı, durum çalışması

Abstract

Teachers try to adapt to changes in preschool curriculum over the past two decades curricular by changing in their own practices. Revealing the experiences and challenges of teachers in the change process to enhance the effectiveness and feasibility of preschool curriculum will facilitate the development of potential solutions to the identified problems. This

study whose aim was to ascertain the challenges encountered by preschool teachers in curriculum change process was designed as an instrumental case study and involved 11 preschool teachers who were selected using convenience sampling method and experienced at least one curriculum change. Data were collected in the fall semester of 2024-2025 academic year through a semi-structured individual interview form developed by the researchers. The thematic analysis yielded four overarching themes involving the challenges encountered by preschool teachers during the curriculum change process. The challenges regarding change process itself were indicated as inconsideration to teachers' opinions, workload of the change, and sudden, frequent or unevaluated implementation of change. The second category pertained to modified curriculum, encompassing complex nature of the curriculum, incongruity between the outcomes and content with the developmental level of students, and alterations in planning. Concerning preparation process for the modified curriculum, challenges were restricted source of information and difficulties in in-service training. Inadequacies in school conditions and regional differences, were also cited as problems. The results align with the results of existing studies. The study suggests that curriculum change processes should be systematically managed not only at theoretical but also implementation level by supporting teachers.

Keywords: Curriculum change, preschool curriculum, case study

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye beklenenin ötesinde gelişmeler meydana gelmektedir. Bu nedenle, tüm dünya ülkelerinin temel hedeflerinden biri toplumlarını bilgi toplumuna dönüştürmektir (Tutkun, 2010). Günümüz şartlarında toplumların dünyadaki toplumsal, teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip ederek bunların ışığında ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde eğitimi tasarlamaları ve dünyadaki yerlerini almaları gerekmektedir. Eğitimin planlanan amaçlarına ulaşabilmesi için eğitim etkinliklerinin bir program çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir. Eğitim etkinlikleri sonunda istenen hedeflere ulaşabilmesi için tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılması gerekmektedir (Çeliköz, 2004).

Eğitim programı, bir eğitim kuruluşunun hedeflerine ve bu hedeflere ulaşmak için ders içi ve ders dışı planladığı öğretim programlarını kapsamaktadır (Düzgün, 2014). Varış'a (1976) göre ise eğitim programı, amaçlara ulaşmak için gerekli olan içeriği, yöntemleri, ders dışı etkinlikleri, kol faaliyetlerini ve değerlendirmeyi kapsayan faaliyetler olarak açıklanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim programları amaçlar doğrultusunda eğitime yön veren kılavuzlar olarak tanımlamak mümkündür.

Eğitim toplumlar için vazgeçilmez bir unsurdur ve toplumlar inşa etmek istedikleri topluma eğitimle yön vermektedir. Toplumların ve toplumlarda yaşayan bu insanların eğitim ve eğitim sistemlerinden farklı beklentileri mevcuttur. Toplumların ve insanların tüm beklentilerine eğitim programlarında cevap vermek pek olası değildir. (Korkmaz, 2023, s. 3) Tüm beklentilere cevap verilmese de bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar mümkün olduğu kadar göz önünde bulundurularak eğitim programları hazırlanır. Bu doğrultuda eğitimin ilk basamağını okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun doğumuyla başlayan ve çocuğun okula başlamasına kadar devam eden süreci kapsar ve çocuğun hayatında önemli rol oynar. Okul öncesi dönem boyunca gelişim hızlı olduğu için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu bağlamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme güdüsünü etkiler. Çocuğa sunulan imkanlar ve destek onların ne kadar gelişebileceğinin de göstergesi olur (MEB, 2013).

Ülkemizde de okul öncesi eğitim önemli bir yer tutar. 14. Millî Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi *"Eğitimin amaçlarından biri hatta -en önemlisi- bireyin ve toplumun sosyal yönden gelişmesini sağlamak, onun içinde bulunduğu ortam a dengeli bir şekilde uyumunu gerçekleştirmektir. Bu uyumu oluşturacak olacak sağlam temellerin Okul Öncesi Eğitimi döneminde atılması gerektiği gerçektir. Bu bakımdan eğitim ihtiyacımızın önemli, öncelikli olmuş bir bölümü olan ve eğitim sistemimizin ilk basamağını teşkil eden Okul Öncesi Eğitimi, ülkemizin geleceği bakımından hayati önem taşımaktadır"* (Talim ve Terbiye Kurulu, 1993) şeklinde ifade edilmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programları (OÖEP)

Okul öncesi dönem, çocuğun yaşamının temelini oluşturan çocuğun öğrenme potansiyelinin en yoğun olduğu

dönemdir. Çocuk kendini keşfederek temel alışkanlıklarını kazandığı, bilişsel olarak geliştiği ve sosyalleşmektedir. Bu dönemde çocuğa verilecek eğitim onun her açıdan gelişmesini sağlarken aynı zamanda onu gelecekteki yaşantısına da hazırlar (Oktay, 2007 aktaran Köksal vd., 2016). Bireyin yaşamının temelini oluşturan okul öncesi eğitim döneminde okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilen uygulamalar eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim-öğretim süreçleri yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan okul öncesi eğitim programlara uygun olacak şekilde yürütülmektedir (Serdaroğlu & Bekir, 2024). Yaklaşık son 20 yıldır uygulanan OÖEP’lerine aşağıda yer verilmiştir:

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı: 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, 36-72 aylık çocukların gelişim alanlarını desteklemeyi, özbakım becerilerinin kazandırmayı ve ilköğretime hazır hâle getirmeyi amaçlamaktadır. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı kitabında program, gelişimsel ihtiyaçları karşılarken gelişim alanlarının birbiriyle etkileşimini desteklemekte ve çocuğun gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı ve zenginleştirmeyi hedeflediği belirtilmektedir (Aktaran Düşek & Dönmez, 2012). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı gelişimsel bir programdır; bununla beraber amaç çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektir. Bütüncül ve sarmal bir yapıda olan programın içeriğinde konuların araç olarak kullanılması önerilmektedir (Düzgün, 2014).

2006 Okul Öncesi Eğitim Programında önceki programlarda yer alan hedef ve davranış ifadelerinin yerini aynı yıl güncellenen ilköğretim programı ile uyumlu olmasını sağlayacak amaç ve kazanım ifadeleri kullanılmıştır. Programda öğretmenlerin becerilerini artırmak için “okul öncesi eğitimde kalite, meslek etiği ve öğretmen yeterlikleri, davranış yönetimi, çocuk ve yaratıcılık, okul öncesi eğitimde sorumluluk, çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı eğitimi, kaynaştırma eğitimi” konuları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2024a, s. 10).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı: Program, çocukların bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Yaklaşım olarak “sarmal” özellik gösteren bu program, model olarak eklektiktir. Programda, kazanım ve göstergeler merkeze alınmıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Öğretmenin kendi yaş grubunun özelliklerine göre kazanımları seçmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

2006 OÖEP’de kazanım ve göstergeler ifadesi kullanılmıştır. Kazanım ve göstergeler bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, dil gelişimi, motor gelişim alanlarına ve özbakım becerilerine yönelik olarak bütüncül şekilde ele alınmıştır (MEB, 2024a). Planlama il ilgili olarak ise “Programda, 1989 yılından beri okul öncesi eğitim programlarında kullanılan yıllık plan ve günlük plan kaldırılarak aylık plan ve günlük eğitim akışı ile etkinlik planı getirilmiştir. Öğretmenin eğitimini aylık dönemler hâlinde planlaması, günlük eğitim akışı ile öğretmenin o gün yapacağı etkinliklere düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plan sunulmaktadır. Etkinlik planında, etkinlik planı formatı sunulmuş, formatta yer alan başlıklarda belirtilen açıklamalar ışığında etkinliklerini yazması gerektiği belirtilmiştir” (MEB, 2024a, s. 12).

Güncellenen programda aileler için önemli vurgular yapılmış, aile eğitimi ve katılımı öne çıkarılmıştır. 2013 OÖEP’de ilk defa “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” ve “Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER)” hazırlanmıştır (MEB, 2024a, s. 13). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimlerini desteklemesi ile birlikte gelişim alanlarında görülebilecek olumsuz durumları önlemeyi amaçlamaktadır; bu kapsamda hem destekleyici hem de önleyici boyutları bulunmaktadır (MEB, 2013).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı (EÇE): Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi (EÇE) kapsamında 2021 yılı mart ayında programa yönelik ihtiyaç analizi çalışmalarına başlanmış, ihtiyaç analizi raporlarının sonuçları komisyon tarafından tartışılmış, revizyon çalışmaları başlatılmıştır. İlk aşamada mevcut programın kazanım ve göstergeleri tek tek incelenerek gelişim alanları içinde binişik olan kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Daha sonra ihtiyaç analizi raporundaki görüşlere göre incelenmiştir

(Kılav & Eker, 2024). 2013 Okul öncesi eğitim programında olduğu gibi güncellenen 2024 okul öncesi eğitim programı da çocukların bütüncül gelişimlerinin sağlanmasını amaçlaması bakımından gelişimsel program olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca yaklaşım olarak sarmal, model olarak eklektiktir. Programda yine 2013 programında olduğu gibi kazanım ve göstergeler temel alınmıştır (MEB, 2024a).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan öğrenme merkezlerinden Kitap Merkezi, Okuma ve Dinleme Merkezi olarak güncellenen programda değiştirilmiş ve Yazı Merkezi ve Matematik Merkezi eklenmiştir. Etkinlik çeşitleri ve açıklamalarında ise okuma yazmaya hazırlık etkinliği erken okuryazarlık çalışmalarına dönüştürülmüş, alan gezileri ise okul dışı öğrenme etkinliği olarak değiştirilmiştir. Plan çeşitlerinde ise aylık eğitim planı aynen kalmış günlük akış ve etkinlik planı formatı alan ve program uzmanlarının bilimsel görüşleri doğrultusunda değiştirilerek günlük plana dönüştürülmüştür (MEB, 2024a).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı (Maarif Modeli): 2024 Okul Öncesi Eğitim Programından (EÇE) kısa bir süre sonra yayınlanan Maarif Modeli programı “okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların beceri temelli bütüncül bir yaklaşımla ilkökula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.” ve “Program okul öncesi dönemden başlayarak 12. sınıfın sonuna kadar devam etmektedir.” (MEB, 2024b, s. 12). Programda beceriler çocukların gelişim düzeylerine göre ele alınmıştır. Beceri temelli programda farklı becerilerin kazandırılması vurgulanmıştır (MEB, 2024b). Alana özgü beceriler programın temelini oluşturur. Programın temel bileşenleri kavramsal beceriler ve eğilimlerdir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve değerler gibi programlar arası bileşenler de öğrenme ve öğretme yaşantılarının önemli unsurlarındandır (MEB, 2024b).

Program Değişimi Süreci

Eğitimin kalitesi önemli ölçüde uygulanan eğitim programlarına bağlıdır. Eğitim programları dünyada yaşanan teknolojik, toplumsal ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak belli bir süre sonra belirlenen amaç ve ihtiyaçlarına cevap veremez hâle gelebilmektedir. Böyle durumlarda eğitim programlarının güncellenmesi ve değiştirilmesi ya da tamamen kaldırılması gerekebilir. Buradan hareketle eğitim programlarının değerlendirilmesi ve değerlendirmelerden hareketle geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Akkaya, 2023).

Ülkemizde okul öncesi eğitimde program çalışmaları kapsamında ilk taslak program 1989 yılında kabul edilmiş ve daha sonra sırası ile 1994, 2002, 2006, 2013, 2024(EÇE), 2024(Maarif) yıllarında okul öncesi programları güncellenmiştir. Alan yazını incelendiğinde okul öncesi eğitim programları ile ilgili birçok araştırma karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmı eğitim programlarını farklı boyutlar ile ele alan çalışmalardır (Aydın vd., 2012; Baydilek & Türkoğlu, 2016; Kardeş, 2020). Bir kısmı ise eğitim programını inceleyen çalışmalardır (Aktan & Akkutay, 2014; Düşek & Dönmez, 2012; Kılav & Eker, 2024; Serdaroğlu & Bekir, 2024) Yine alan yazını incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uygulanan okul öncesi eğitim programlarına dair görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır (Dilek, 2018; Düzgün, 2014; Işık, 2015; Şıvgın, 2005). Ancak, alan yazınında okul öncesi öğretmenlerinin değişim sürecine ilişkin görüşlerini derinlemesine ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim programlarının etkinliğini ve uygulanabilirliğini artırmak adına öğretmenlerin değişim sürecindeki deneyimlerini, algılarını ve karşılaştıkları zorlukları anlamayı zorunlu kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının değişim sürecine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden araçsal durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araçsal durum

çalışması bir durumu veya olguyu anlamak için bir destekleyici araç olarak görüldüğü durum çalışması türlerindendir (Stake, 2005 aktaran Yeşilbaş-Özenç, 2022).

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların en az iki okul öncesi eğitim programı kullanmış olması bir ölçüt olarak ele alınmıştır. Araştırma devlet anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 11 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimine bakıldığında 5 ile 34 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Tablo 1’de öğretmenlere yönelik bilgiler sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcı Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Bilgiler

	Cinsiyet	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm	Öğretmenlik Deyimi	Çalışılan Okul Türü	Çalışılan Okul Öncesi Eğitim Programı
Ö1	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	20 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2006 OÖEP 2013 OÖEP 2024 EÇE
Ö2	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	6 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2013 OÖEP 2024 EÇE
Ö3	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	26 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2006 OÖEP 2013 OÖEP 2024 EÇE
Ö4	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	5 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2013 OÖEP 2024 Maarif
Ö5	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	8 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2013 OÖEP 2024 EÇE
Ö6	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	14 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2006 OÖEP 2013 OÖEP 2024 EÇE
Ö7	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	34 yıl	Anasınıfı	2006 OÖEP 2013 OÖEP 2024 EÇE 2024 Maarif
Ö8	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	15 yıl	Anaokulu-Anasınıfı-Uygulama Anaokulu	2006 OÖEP 2013 OÖEP 2024 EÇE
Ö9	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	6 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2013 OÖEP 2024 EÇE
Ö10	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	16 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2006 OÖEP 2013 OÖEP 2024 EÇE
Ö11	Kadın	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	9 yıl	Anaokulu-Anasınıfı	2013 OÖEP 2024 EÇE

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında araştırmacılar tarafından öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formuna yönelik iki uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca bir öğretmen ile deneme görüşmesi yapılmış ve uzman ve öğretmenden alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veri toplama aracında ana soru ve sonda sorular olmak üzere 16 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşme

yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz “tekrarlayan anlam kalıplarını bulmak için bir veri kümesinde (röportaj, odak grup görüşmesi, metin olabilir) arama yapılmasını içerir” (Çarıkçı vd., 2024, s. 138).

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’nin değişimine dair genel görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Değişimine Dair Genel Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Değişimin Gerekliliği	Gerekli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10
	Gerekli değil	Ö1, Ö8, Ö11
	Kısmen	Ö7
Değişimin Gerekçesi	Değişen koşullar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10
	Öğrenci profilindeki değişim	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6
Değişimin Sıklığı	0-5 yıl arası	Ö4, Ö10
	5-10 yıl arası	Ö1, Ö2, Ö11
	10 ve fazlası	Ö9, Ö10
	Güncelleme	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8,
İdeal Okul Öncesi Eğitim Programı	Uygulanabilirlik	Ö2,
	Esneklik	Ö2, Ö5
	Geçerlilik-güvenirlilik	Ö8
	Öğrenciye düzeyine uygunluk	Ö1, Ö3, Ö8, Ö11
	Genellenebilirlik	Ö8
	Gelişimsel	Ö10

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerinin çoğunluğunun program değişikliğini gerekli gördüğü görülmektedir. Bu konuda Ö6 “... Ayrıca gerekli görüyorum çünkü çocuklar değiştikçe onların ihtiyaçları ve bilgileri çok farklı yönde olduğu için değişimi gerekli görüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Değişimin gerekçesi olarak ise öğretmenlerin çoğunluğu değişen koşullara ve öğrenci profilindeki değişime vurgu yapmışlardır. Ö4 konuyla ilgili olarak şunları belirtmiştir: “...çağ ilerledikçe şimdi çocuklar da zaten her sene farklı çocuk geliyor. İhtiyaçları farklı oluyor. Şimdi teknoloji çağında yaşadığımız için onlara göre ilerlemek gerekiyor. Bizim de geri kalmamamız lazım onlardan. O yüzden yenilenmesi iyi oldu.”. Değişimin sıklığı konusunda öğretmenlerin fikirleri farklılaşsa da güncelleme şeklinde yapılacak olan küçük değişikliklere daha fazla öğretmenin değindiği görülmüştür. Bu konuda görüş bildiren Ö5 şunları kaydetmiştir:

...Açıkçası çok sık değiştirmeyi doğru bulmuyorum; köklü değişiklikler gibi. Mesela maarif bayağı köklü bir değişiklik oldu bütün eğitim sisteminde. Hani iki yıl sonra da ben yeni bir planla çalışmak istemiyorum. Yani bu kadar çok da program değişikliğine gerek olduğunu düşünmüyorum. Evet revizeler yapabilir, kazanım göstergeler girip çıkabilir, değiştirebilir ama hani eklenmeler yapılabilir ama bu kadar köklü bir değişikliğin doğru olduğunu düşünmüyorum. (Ö5)

Son olarak ideal okul öncesi eğitim programıyla ilgili olarak öğretmenler öğrenci düzeyine uygunluk, uygulanabilirlik, esneklik, geçerlilik ve güvenilirlik üzerinde durmuşlardır. Bu konuda Ö8 “... Çocuklara göre eğitim programı olmalı. Uygulanabilirliği olmalı. Güvenirliliği olmalı. Geçerliliği olmalı.” şeklinde görüş bildirirken, Ö11 “...İdeal bir okul öncesi eğitim programı, çocuğun gelişimini destekleyen, öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren ve geleceğe hazırlayan bir ortam sunmalıdır.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin program değişikliği sürecinde karşılaştıkları zorluklar ise dört tema altında toplanmıştır. Değişim sürecinin kendisine yönelik zorluklar, değişen programla ilgili zorluklar, değişen programa hazırlık sürecine yönelik zorluklar ve değişen program için sağlanan imkanlara yönelik zorluklar Tablo 3, Tablo 4, Tablo5 ve Tablo 6’da sırasıyla sunulmuştur:

Tablo 3. Program Değişimi Sürecine İlişkin Zorluklar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Program Değişimi Sürecine Yönelik Zorluklar	Öğretmen Görüşleri	Görüşlerinin alınmaması	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9
		Alınan görüşlerin dikkate alınmaması	Ö2, Ö8, Ö10
		Kaygı veya korku hissettirmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
		İş yükü	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
	Değişimin Niteliği	Değişimin ani olması	Ö2, Ö5, Ö9
		Değişimin sık olması	Ö2, Ö8
		Değerlendirilmeden olması	Ö2
		Değişime Uyum Sağlama	Ö3, Ö6
	Değişim Sürecinin Uygulamaya etkisi	Yavaş-zor uyum sağlama	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11
		Programa bağlılık	Ö2,
		Programı uyarılama	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7
		Yetersiz aile katılımı	Ö2
	Programda İhmal Edilen Kısımlar	Öğretmenlerin sürece dâhil edilmesi	Ö1, Ö6, Ö8

Tablo 3’te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenleri değişim sürecinde özellikle değişimin kaygı uyandırdığını ve değişim sürecinde ya görüşlerinin alınmadığını ya da görüşlerinin dikkate alınmadığını bildirdikleri görülmüştür. Bu konuda Ö2 “... programın başarısı her zaman uygulayıcısının başarısına da bağlı olduğu söyleniyor. Ve bu programlarda aslında programları paydaşlarından bir olarak öğretmenlerine görüşlerini alınması gerekiyor. Ama maalesef bizim ülkemizde öğretmenlerin ya da paydaşlara görüşleri alınmıyor, merkezden bir program gönderiliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Değişimin iş yükü getirmesine yönelik görüş bildiren Ö8 “...Biz sınıfta evrak işimi yapacağız yoksa çocuklara bir şey mi katacağız? Şu anki programlarda, EÇE’de Maarifte de evrak işi. Biz anca evrak işi yapacağız. Çocuklara bunlar katılacak diyorlar ama evrak işinden öteye gitmiyoruz. Evrak işi çok fazla.” diyerek yaşadığı zorluğu ifade etmiştir.

Program değişimi sürecinde yaşanan zorluklardan birinin ise değişimin niteliği ile ilgili olduğu araştırmada ortaya konulan bulgular arasındadır. Özellikle değişimin ani olmasının üzerinde duran Ö1 “...Değişim süreçlerinde birden uyum sağlamamızı istiyorlar. Yani alışık olduğunuz bir düzen var. Hani bildiğimiz bir kavram var. Bunu hızlıca değiştirip hemen yenisini uygulamamızı bekliyorlar. O geçiş hızlı olunca bizde neye uğradığımızı şaşırıyoruz açıkçası.” şeklinde görüş bildirmiştir. Değişime uyum sağlamakta zorlandıklarını belirten öğretmenlerden Ö4 uyarılama yaparak bu durumun üstesinden geldiğini: “...Kendimi şey hissettim; bu değişimlere uyum sağlayabilecek miyim diye tedirgin hissettim. Sonra kendime göre uyarlamayı tercih ettim. Öyle olunca rahatladım.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte değişime kolay uyum sağladığını belirten Ö3 “...Uygulamakta zorlanmıyorum. Çok büyük bir değişiklik yok zaten. Sıkıntı yok, sorunlarla çok karşılaşmıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin değişen programın kendisiyle ilgili yaşadıkları zorluklar ise Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4. Değişen Programa İlişkin Zorluklar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Değişen Programa Yönelik Zorluklar	Programın Yapısal Özellikleri	Programı anlama-benimseme	Ö4, Ö5, Ö6, Ö11
		Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmayan kazanımlar	Ö1, Ö9
		Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmayan içerik	Ö1, Ö9
		Karmaşık yapı	Ö7, Ö4
		Programda kullanılan dil	Ö8
		Esneklik	Ö5, Ö8
		Yoğunlaştırılmış içerik	Ö8, Ö9
		Planlamanın değişmesi	Ö2, Ö5, Ö8, Ö10
	Planlama	Hazır plan kullanma	Ö3, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin değişen programla ilgili yaşadıkları zorlukların programın yapısal özellikleri ve planlama ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Programı anlama konusunda yaşadığı zorluktan bahseden Ö11 “...Çok zorlandım, hiçbir şey bilmiyormuş gibi hissettim... Kendimi yetersiz hissettim. Kafam program hakkında o kadar çok karışık ki hâlâ eski programla yeni program arasında ayırım yapabilmiş yeni programı özümseyebilmiş değilim.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olmayan içerik barındırdığını ifade eden Ö9 ise “... 5 yaşta bir kavram, ilkokul öğrencilere yönelik bir kavram gibi. Onu öğrenciye vermeye çalışmak, özellikle Eylül ayında, hiç öğrenciyi gözlemlemeden çocuğu zorlamak gibi olur.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Programın karmaşık yapısına dikkat çeken Ö4 “...Çok ayrıntılı olmuş, plan yazarken de aynı şeyleri tekrar tekrar yazmak gerekiyor. Çok fazla ayrıntı var, bazı konular çok havada kalmış gibi. Biraz soyut kavramlar fazla var, somutlaştırma gerekiyor diye düşünüyorum.” Şeklinde açıklama yaparken Ö7 “... etkinliklerin çok birbirine girdiğini görüyorum. Yani etkinlikler başlıyor. Hepsi birbirine bağlantılı bir şekilde devam ediyor. Birbirine girmiş şekilde görüyorum.” diyerek programın karmaşıklığına vurgu yapmıştır. Yenilenen programa yönelik planlamada karşılaşılan zorluklarda ise planlamanın değişmesi ve özellikle hazır plan kullanma öne çıkmıştır. Bu konuda Ö5 “... öğretmenin anlamasını zorlaştıracak ya da iş yükünü arttıracak bir plan ve program getirirsen, öğretmen tabii ki de hazır almak zorunda kalır. Çünkü bir plan yazmak gerçekten çok fazla bir sabır gerektiren bir şey olduğunu düşünüyorum.” diyerek hazır plan kullanmanın gerekçesini açıklamıştır.

Değişen programa hazırlık sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Değişen Programa Hazırlık Sürecine İlişkin Zorluklar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Değişen Programa Hazırlık Sürecine İlişkin Zorluklar	Program Hakkında Bilgilendirilme	MEB	Ö11, Ö10
		Okul idaresi	Ö3, Ö5, Ö4
		Medya- sosyal medya	Ö1, Ö4, Ö8, Ö9
	Hizmet İçi Eğitim	Yeterli hizmet içi eğitim	Ö3, Ö6, Ö7, Ö10
		Yetersiz hizmet içi eğitim	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11

Tablo 5’te sunulduğu üzere okul öncesi öğretmenlerinin değişen programa hazırlık sürecinde yaşadıkları zorlukların program hakkında bilgilendirilme ve hizmet içi eğitimle ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenler genellikle MEB veya sosyal medya aracılığıyla program değişimi ile ilgili bilgilendirildiklerini şu şekilde açıklamışlardır: “...Millî Eğitimden gelen sayfalar, yazılarla. Seminerlerden ve okul idaresinden.” (Ö3) ve “...İnternette sosyal medya aracılığıyla, gruplardan bu şekilde.” (Ö4). Ancak bu bilgilendirmelerin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerden Ö2 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

...Açıkçası bir şeyler oluyor. Biz son hâlini görüyoruz. ... Bu program değişikliğinin bize önceden haber verilmesi lazım. Bizim bu sürece hazırlanmamız lazım. Belki bu program değişikliğiyle ilgili bize bir eğitim verilmesi lazım ve ondan sonra programın değiştirilmesi lazım. Ya da program değiştirildiği ise önce bizlerin haberdar olması ve yine aynı şekilde programı uygulayabilecek, uyum sağlayabilecek, düzeyde olabilmemiz için yine bir eğitim almamız lazım. Ama biz genelde herkesle aynı anda öğreniyoruz ve programı sindiremeden ve nasıl bir program olduğunu anlayamadan uygulamak zorunda bırakıyoruz. (Ö2)

Değişen programa hazırlık sürecinde alınan eğitimin yeterli olduğu ancak sürekli hâle getirilmesini vurgulayan Ö10 “...alınan eğitimlerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Fakat bu planlamanın ve uygulamanın zaman içerisinde yerleştiğini, uygulamaların yeterli, eğitimlerin yeterli olması için sürekli destek uygulamalı eğitim fırsatları sağlanması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö1 ise alınan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğuna değinerek “...zayıf olduğunu düşünüyorum. Çünkü en fazla bir haftalık bir seminer alıyoruz. O da her zaman değil. Mesela maâriî seminerini almadan uygulamaya başlayan arkadaşlar oldu. Uzaktan eğitimle mesela bazıları aldı şu ara dönemde. Bununla gerekli önemi verildiğini düşünmüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin değişen programların uygulanmasında sağlanan imkanlarda yaşadıkları zorluklar Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6. Değişen Program İçin Sağlanan İmkanlara İlişkin Zorluklar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Değişen Program için Sağlanan İmkanlara İlişkin Zorluklar	Okul Koşulları	Teknoloji altyapısı	Ö1, Ö2, Ö4
		Donanım eksikliği	Ö2
		Fiziki yapı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö8
		Sınıf kapasiteleri	Ö8, Ö9
		Destekleyici materyal	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7
	Bölgesel farklılıklar	İklim şartları	Ö5, Ö8, Ö4

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okul koşulları ve bölgesel farklılıklardan dolayı değişen programa uyum sağlamakta zorlandıkları görülmektedir. Okulun teknolojik olanakları bağlamında Ö2 durumu şu şekilde özetlemiştir:

...Zaten bizim okullarımızda bu eksiklikler mevcut. Yeni gelenlerle beceriyi öğretilim diyoruz, destekleme noktasında teknolojiyi kullanalım diyoruz. Ama hâlâ günümüzde bilgisayarı olmayan, akıllı tahtası olmayan okullar var. Benim bile bilgisayarım, daha doğrusu akıllı tahtam yok. Bir televizyonum var ve flaş aracılığı da hâlâ bu işi yürütüyorum. (Ö2)

Fiziki koşullar ve sınıf kapasitesindeki sorunların değişime uyum sürecini zorlaştırdığını belirten Ö8 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... Türkiye şartlarındaki okulların sınıf metrekaresini biliyoruz. Hani onu da biz kendimiz böyle devamlı kaldırıyoruz, geçici merkez olarak yapıyoruz. Sınıf kapasiteleri çok yüksek. Bir program oluşturuyorlar. 5 yaşa göre şunlar diyorlar ama sınıflarda 3-4-5 yaş ortak olan sınıflar oluyor. Yani bir şey hazırlıyorlar ama uygulamada okullara o imkânı sağlamıyorlar.” (Ö8)

Destekleyici materyallere ulaşmada zorluk yaşadığını belirten Ö7 “... Materyaller falan olarak bizim gerçekten bir şeyimiz yok. İmkanlarımız yok, anasınıfları olarak. Onlarla ilgili sorunlarımız var.” Şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak bölgesel farklılıklardan iklim şartlarına değinen Ö4 şunları ifade etmiştir:

...Ya da mesela şey diyor işte bu maarif planında dışarıda etkinlikler de yapılmalı. Mesela bizim anasınıfında bahçede ortaokul öğrencileri de oluyor. O yüzden dışarıda etkinlik çok zor benim için. Yani okulların bu programa göre düzenlenmesi gerekiyor. Okul çevresinin, sınıflarının programa göre düzenlenmesi gerekiyor. (Ö4)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, toplumun temel yapı taşlarından biridir. Bu bağlamda, eğitim programlarının dünyadaki gelişmelere ve teknolojik ilerlemelere paralel olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi toplumlar için bir zorunluluktur. Eğitim programlarının teorik olduğu kadar uygulama düzeyinde de etkili ve sürdürülebilir olmalıdır. Ülkemize bakıldığında, eğitim programları bakanlık tarafından belirlenmekte ve öğretmenler sadece uygulayıcı olabilmektedir. Alsubaie (2016) eğitim programlarının etkili bir değişimi temsil edebilmesi programın süreklilik gösteren bir yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir (Aktaran Demir & Toraman, 2021). Sürekli olarak değişim içerisinde olan eğitim programlarına öğretmenlerin ayak uydurması oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Ancak, bu değişim süreçleri her zaman beklendiği gibi sorunsuz gerçekleşmemektedir. Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarının değişim süreci hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle dikkat çekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, ülkemizdeki okul öncesi eğitim programlarının değişim sürecinde öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Bu bulgular, literatürdeki mevcut çalışmalarla tutarlıdır ve eğitim programlarının değişim süreçlerinde öğretmenlerin daha etkin bir şekilde sürece dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim programlarının değişimlerinin temel amacı, küresel, teknolojik ve kültürel değişimlere uyum sağlamaktır. Özellikle erken çocukluk döneminde gelişimsel ihtiyaçlar ve teknolojik yenilikler eğitimin sürekli güncelleştirilmesini gerektirir. Toplumların bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlaması, programların güncellenmesini zorunlu kılmaktadır (Tutkun, 2010). Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük bir kısmının program değişimlerini gerekli gördüğünü, ancak değişimlerin

sıklığı konusunda farklı görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Teknolojik ilerlemeler ve öğrenci profilindeki değişiklikler, programların güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak, sık sık yapılan köklü değişiklikler, öğretmenlerin adaptasyon sürecini zorlaştırmakta ve uygulamada karmaşaya yol açmaktadır.

Yeni programların uygulanması sürecinde öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlar arasında iş yükünün artması, yetersiz bilgilendirme ve hizmet içi eğitim eksikliği yer almaktadır. Özellikle öğretmenlerin görüşlerinin yeterince dikkate alınmaması, değişim sürecine yönelik motivasyonu düşürmektedir. Programın karmaşık yapısı, kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması ve yoğun içerik, öğretmenlerin uygulama sürecinde zorlanmasına neden olmaktadır. Eğitim programının öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı durumlarda programın uygulanabilirliğini zorlaşabilir. Remillard ve Geist'a (2002) göre öğretmenler yeni programı uygularken hem materyal hem de uygulamalar yaparken desteğe ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlere bu desteğin sağlanmadığı durumlarda her öğretmen programı farklı şekillerde anlayıp uygulayabilmektedir. Bu durum hedeflenen programın uygulanmasından ziyade öğretmenin anlamlandırdığı programın uygulamasına neden olmaktadır (Aktaran Duru & Korkmaz, 2010).

Öğretmenler planlama sürecinin zaman alması nedeniyle hazır plan kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmektedir (Sadık & Dikici-Sığırtmaç, 2016). Yapılan araştırmalarda özellikle denetlenme durumunda hazır planların işe yaradığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çok az sayıda öğretmen kullandığı hazır planlar üzerinde, çalıştığı grubun özelliklerine göre değişiklik yapmaktadır. (Ünver & Erdamar, 2015) Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) içinde uygulanacak etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine ve çevre koşullarına göre planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu etkinlikleri öğretmenlerin planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenler için "hazır planların her çevre ve çocuk için kullanılması programın temel felsefesine aykırıdır" uyarısı yapılmıştır (MEB, 2013, s. 16). Uyarılara rağmen hâlâ bazı öğretmenler kendi planlarını hazırlamak yerine kim tarafından hazırlandığı belli olmayan hazır planları kullanmaktadırlar (Ünver & Erdamar, 2015). Alabay ve Yağan (2015) hazır planlardaki fen etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Programına göre uygunluğunu inceledikleri araştırmalarında etkinliklerin programın temel ilkelerine uymadığını belirlemişlerdir. İnceledikleri planların genellikle büyük grup için planlandığı aynı zamanda programın hedeflerine de uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bundan dolayı öğretmenlerin programın hedefleri ve ilkeleri doğrultusunda kendi yaş grubu ve öğrencileri için kendi planlarını kendileri hazırlamaları gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamında en önemli durumlardan biri de çocuğun sınıf ortamında kendini güvende hissetmesidir. Böyle bir ortamda çocuğun öğretmen ile kurduğu bağ ile aktif yaşantılar geçirmesini sağlayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler süreç odaklı ve uyarıcılarla desteklenmiş bir eğitim ortamı sunmalıdır (Gelebek & Uzun, 2020; MEB, 2013). Eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için uygun fiziki ve teknolojik altyapının sağlanması gerekmektedir. Okulöncesi eğitim programı ile ilgili çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci sayısının fazla olması, materyal yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği gibi nedenlerle programı uygulamada güçlük çektikleri görülmüştür (Düzgün, 2014). Sınıfların fiziki yapısı ve kapasitesi, programların uygulanabilirliğini sınırlayan bir diğer önemli faktördür.

Eğitim programlarının değişim süreçleri, sadece teorik düzeyde değil, uygulama düzeyinde de planlı ve katılımcı bir şekilde ele alınmalıdır. Darling-Hammond (2010) eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Hizmet içi eğitimlerin kapsamlı ve düzenli bir şekilde saklanması, yeni programlara adaptasyonunu kolaylaştırabilir (Çeliköz, 2004). Ayrıca fiziki ve teknolojik altyapının kullanılması programların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için önemli görülmektedir (Düzgün, 2014).

Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin hazır plan kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Hazır plan kullanımının okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığını azaltacağı bilinmektedir (Aydemir, 2018). Planlama sürecinin öğretmenler için daha kolay hâle getirilmesi, programların başarısını artıracaktır. Planlama formatlarının daha esnek ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını destekleyecek hâle getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alındığı bir süreç, planlama sürecindeki sorunları a oldukça azaltabilir. Öğretmenlere planlama sürecinde özgürlük ve destek sağlanması, eğitimde kaliteyi artıran önemli faktörlerden biridir. Sonuç

olarak, okul öncesi eğitim programlarının değişim süreçleri ve planlama aşamaları, eğitimin kalitesini artırmak için bir fırsat sunmaktadır. Ancak bu süreçlerin daha planlı, katılımcı ve kaynaklarla destekli bir şekilde yürütülmesi, uygulamada karşılaşılan sorunların çözülmesini sağlayacaktır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerin program değişimi süreçlerine uyum sağlayabilmeleri için yaşadıkları zorlukların giderilmesine yönelik politikalar ve uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2023). Hayat bilgisi dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 2(1), 64-79.
- Alabay, E., & Yağan-Güder, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-21.
- Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O., & Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 657-683.
- Aydemir, F. (2018). Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S., & Sazcı, A. (2012). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nın nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 69-93.
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Baydilek, N. B., & Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Çarıkcı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel araştırmalarda tematik analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(37), 127-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10509707>
- Çeliköz, N. (2004). Yeni program geliştirme anlayışına dayalı olarak geliştirilen bir program tasarımının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Dilek, H. (2018). Türkiye’deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir?. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1745-1766.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Düşek, G., & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 1(1), 68-75.
- Düzgün, Ü. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes

Üniversitesi, Kayseri.

- Gelebek, B., & Uzun, H. (2020) 2013 okul öncesi eğitim programında planlama, uygulama ve değerlendirme. H. Uzun (Ed.), *Recent advances in education and sport researches* (ss.33-52). Gece.
- Işık, N. E. (2015). Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.
- Kılav, D., & Eker, C. (2024). Yenilenmiş okul öncesi eğitim programının stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 18-31.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- MEB. (2024a). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesisi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB. (2024b). *Okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf
- Sadık, F., & Dikici-Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(14), 631- 664.
- Serdaroğlu, H. U., & Bekir, H. (2024). Okul öncesi eğitim programında güncellemeler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-29.
- Şıvgın, N. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Talim ve Terbiye Kurulu (1993). *XIV. Millî Eğitim Şurası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Ucus, S., & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkökul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Ünver, G., & Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 215-234.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 53.
- Yeşilbaş-Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 57-67.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM UYARLAMA SÜRECİ CURRICULUM ADAPTATION PROCESS OF PRESCHOOL TEACHERS

Hüma Uzunali

*Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
huma_uzunali23@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0004-4258-0055>*

Yasemin Karsantık

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ybaykin@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-5261-0295>*

Özet

Her eğitim kademesinde uygulanan programlarda olduğu gibi okul öncesi eğitim programlarında da öğretmenler zaman zaman uyarlama yapma ihtiyacı duymaktadır. Okul öncesi eğitim programları yapısı itibarıyla esnek, gelişim alanları arasında dengeli, çocuk merkezli gibi özellikler barındırmaktadır ve uyarlamaya imkân tanıma potansiyeline sahiptir. Okul öncesi eğitim programlarının uygulanmasında yaşanan sorunlara yönelik araştırmalar yapılmasına rağmen okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programını nasıl uyarladıklarına yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programını uyarlama sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma olarak tasarlanan araştırmaya farklı yıllarda deneyime sahip 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ve 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada teyit edilebilirlik, inandırıcılık, aktarılabilirlik gibi durumları sağlamak için detaylı betimleme, amaçlı örneklem kullanımı, uzman görüşü alma gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin program uygulama deneyimleri açısından hazır plan kullandıkları ve programa bağlılık önündeki engellerin çoğunlukla öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin program uyarlama sürecinde ise atlama, sırasını değiştirme, zenginleştirme ve basitleştirme örüntülerini kullandıkları; kazanım, materyal ve öğretme-öğrenme sürecinde uyarlama yaptıkları ve öğretim öncesi, sırası ve sonrasında uyarlama yaptıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin program uyarlama gerekçeleri incelendiğinde ise programın kazanımlarıyla, öğrenme ortamıyla, materyallerle ve öğrenme etkinlikleriyle ilgili gerekçelerin öne çıktığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin program uyarlama konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulamaların ve düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, program uyarlama, uyarlama örüntüleri

Abstract

Preschool teachers need to make adaptations in preschool curriculum. Preschool curriculum is characterized by flexibility, balanced structure, child-centered approach, and capacity for adaptation. While there exists research addressing the challenges encountered during the implementation of preschool curriculum, limited number of studies addressed how preschool teachers adapt the curriculum. The purpose of the present study was to reveal preschool teachers' views on the process of adapting the preschool curriculum. A total of ten teachers with varying degrees of experience participated in the study designed as basic qualitative research. The data were collected in spring semester of the 2023-2024 academic

year through a semi-structured interview form with 12 questions developed by the researchers and analyzed by content analysis. To ensure confirmability, credibility and transferability, detailed description, use of purposeful sampling, and taking expert opinion were carried out. The results indicated that preschool teachers employed ready-made plans in terms of curriculum implementation experiences, and the majority of barriers to curriculum fidelity were related to students' readiness. In the process of curriculum adaptation, preschool teachers employed various patterns including skipping, changing the sequence, enriching and simplifying content. These adaptations were made across objectives, materials, and the teaching and learning process. These adaptations were implemented before, during, and after teaching stages. The reasons were found to be associated with curriculum objectives, learning environment, materials, and learning activities. In alignment with the results, it is recommended that practices and regulations be established to enhance the knowledge and awareness levels of preschool teachers regarding curriculum adaptation.

Keywords: Preschool curriculum, curriculum adaptation, adaptation patterns

GİRİŞ

Türkiye’de öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından merkezi bir yaklaşımla geliştirilmektedir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp onaylanan merkezi programlar ülke çapında uygulanmaktadır. Ancak öğrenci özellikleri, uygulama koşulları gibi farklılıklar programın her okulda ve her sınıfta aynı şekilde uygulanmasında sorunlara yol açmaktadır (Bümen, vd., 2014, s. 203). Alan yazını incelendiğinde eğitim programının; resmî program, uygulanan program ve öğrenilen program olmak üzere farklı şekillerde ele alınması bir öğretim programının resmî olarak tasarlandığı gibi uygulanamayacağını bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Tan-Şişman, 2021).

Özellikle son yıllarda öğretmenlerin program üzerinde yaptığı değişiklikler incelendiğinde program uyarlama kavramı araştırılmaya ve öğretmenlerin program üzerinde yaptığı değişiklikler tartışmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin programın uygularken programla etkileşime geçtiği göz önünde bulundurulduğunda program uyarlamanın farklı açılarda yapıldığı ve farklı sebeplere dayandırıldığı görülmektedir. Ülke çapında uygulanmak için tasarlanmış resmî programının birebir sınıflarda uygulanamayacağı; öğretmenlerin atlama, ekleme, revize etme gibi bazı değişiklikler yaptığı görülmektedir (Bümen & Yazıcılar, 2020).

Türkiye’deki eğitim araştırmalarında program uyarlama konusunun son yıllarda arttığını söylemek mümkündür (Örn. Bümen vd., 2014; Bümen & Yazıcılar, 2019; Güzel-Yüce, 2022; Tan-Şişman, 2021). Ancak eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması ve öğretmenlerin öğrencilerine uygun eğitim ortamı oluşturabilmesi için program uyarlama konusunun üzerinde önemle durulması gerektiği önemli bir husustur. Okul öncesi eğitim kademesinde okul öncesi eğitim programının (OÖEP) uygulanmasında yaşanan sorunlara yönelik araştırmalar olmasına rağmen (Örn. Kılıç, 2019) okul öncesi öğretmenlerinin özellikle programı nasıl uyarladıklarına yönelik çalışmalara ulusal alan yazınında rastlanmamıştır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uyarlama sürecinin örüntüler, nedenler ve sonuçlar bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uygulama sürecinde program-öğretmen-öğrenci ilişkisini yansıtmaları bakımından önemli görülmektedir.

Program Uyarlama

Öğretim programları uygulanırken temelde iki yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunlardan biri tasarlanan programın öğretmenler tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması anlamına gelen programa bağlılık (curriculum fidelity), diğeri ise yenilenen öğretim programının okul veya sınıf ortamında değişiklikler yapılarak uygulanması şeklinde tanımlanan program uyarlama (curriculum adaptation) olarak bilinmektedir (Bümen vd., 2014). Öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili alan yazınında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bümen ve diğerleri (2014) programa bağlılık kavramını, “programların hedeflenenle uygulanan şekli açısından, okullarda paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” olarak tanımlamaktadır (Bümen vd., 2014, s. 205). Yaşaroğlu ve Manav (2015) ise programa bağlılığı “Programın hazırlandığı hâli ile uygulandığı hâli arasındaki uyum süreci” olarak ele almıştır (Yaşaroğlu & Manav, 2015, s. 249). Bağlılık ve uyarlama kavramlarının, literatürde bağlantısallıklarının yüksek olduğu üzerinde durulsa da zıt iki kavram olmadığı ve tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir (Güzel-Yüce, 2021). Öğretim programında bağlılık ve uyarlamanın kesişim noktasında öğretmen ve program etkileşimi bulunmaktadır. Bu nedenle, programa

bağıllık ve program uyarlama dengesi öğretmen tarafından sağlandığı için öğretmenin program geliştirme sürecine aktif katılımının dengenin kurulmasına destek olabileceği düşünülmektedir (Güzel-Yüce, 2022).

Programların program geliştirme uzmanlarının öngördüğü şekilde uygulanmasını beklemek güçtür; bu durumu etkileyen çok sayıda faktör vardır. Bu bağlamda araştırmacılar bu faktörleri incelemeye yönelmiştir (Bümen vd., 2014). Öğretim programını uyarlama, “programlar üzerinde ‘ince ayarlar yapılması’ ve sınıfta işe yarayan ve yaramayan noktalara karar verilerek, programın ‘iyi bir program’a dönüştürülmesi” olarak açıklanmaktadır (Meidl & Meidl, 2011, s. 16 aktaran Yazıcılar & Bümen, 2019). Programı sınıfa uyarlama sürecini öğretmenlerin program kaynaklarını okumaları, değerlendirmeleri ve gerektiğinde uyarlamaları şeklinde aşamalı olarak açıklayan Sherin ve Drake (2009) aynı zamanda bu aşamaların her birinin öğretmenlerin programda yaptıkları değişiklikler olduğunu vurgulayarak uyarlama örüntüleri (adaptation patterns) kavramını ortaya koymuşlardır (Aktaran Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021). Uluslararası alan yazınında öğretmenlerin uyguladığı program uyarlama örüntüleri benzerlik göstermekle beraber farklı şekillerde isimlendirme yapıldığı görülmektedir. Sherin ve Drake (2009) uyarlama örüntülerini atlama, yaratma, yenisi ile değiştirme olarak sınıflandırırken, Bernard (2017) içeriği değiştirme, genişletme, yeniden sıralama, yeniden biçimlendirme ve farklı amaçla kullanma şeklinde sınıflandırmaktadır (Aktaran Yazıcılar & Bümen, 2019).

- **Atlama:** Bir dersin bileşenlerini atlayarak, yani yerine bir şey eklemeyen programın bir bölümünü silmektir (Sherin & Drake, 2009 aktaran Yazıcılar & Bümen, 2019).
- **Yaratma/Genişletme:** Öğretmenlerin uyumlu görmedikleri öğretim içeriğinde yaptıkları değişimlerdir. Örneğin, öğretmenin program materyalini daha anlamlı ya da ilginç materyallerle değiştirmesi veya öğrencilerin kitaplarındaki alıştırmaları gözden geçirerek değişiklikler yapmasıdır (Li & Harfitt, 2017 aktaran Bümen & Yazıcılar, 2019).
- **Yenisiyle değiştirme:** Konu alanı veya uygulanacak etkinliklerin uygulanma biçiminde değişiklikler yapılmasıdır (Drake & Sherin, 2006 aktaran Bümen & Yazıcılar, 2019).
- **Yüzeysel işleme:** Bu örüntüyü kullanan öğretmenler genelde konu için gerekli olan öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olduklarını düşünürler. Bu noktada o içeriği veya etkinliği atlamak yerine öğrencilerin anlayabileceği düzeye indirerek yüzeysel olarak geçerler. Yani kısacası konu hafifletilir (Bümen & Yazıcılar, 2019).
- **Yeniden düzenleme/Sürede değişiklik yapma:** Öğretmenin programda belirtilen bir konuya programda belirtilen süreden daha az veya daha fazla zaman vermesidir (Bümen & Yazıcılar, 2019).

Yenilenen programların hedeflerinin hayata geçirilmesinde en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Bu noktada öğretmenlere programları uygulamaları bakımından kendi kararlarını verebilmeleri önemli görülmektedir (Öztürk, 2012). Bu doğrultuda öğretmenlerin programı uyarlarken öğrencilerinin bireysel farklılıkları (ilgi, ön koşul öğrenmeler, hazırbulunuşluk, vb.), okul iklimi, eğitim öğretim sürecinde kullanılacak materyaller, öğretim yöntem ve tekniklere gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak uyarlama yaptığı, bir bakıma programı kendi öğrenci grubu ve okul şartlarına uygun olarak düzenlediği söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP)

Bu çalışma kapsamında okul öncesi eğitim programlarının uyarlanmasına yönelik öğretmenlerin görüş ve deneyimleri incelendiğinden 2013 yılından itibaren uygulanan okul öncesi eğitim programı ele alınmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü sırada 2024 yılı programı uygulamaya konmamış olduğu için yürütülen çalışmada öğretmenlerin hâkim oldukları ve deneyimlerini yansıtabilecekleri program olan 2013 okul öncesi eğitim programı araştırma kapsamında ele alınmıştır.

2013 OÖEP’nin bazı temel özellikleri arasında çocuk merkezli olması, sarmal olması, esnek olması, dengeli olması, eklektik olması, oyun temelli olması, keşfederek öğrenmeye önem vermesi, yaratıcılığı geliştirmesinin öne çıkması, öğrenme merkezlerini kullanması, değerlendirmenin çok yönlü yapılması, temaların araç olması, aile katılımına önem vermesi bulunmaktadır (MEB, 2013). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının özellikleri incelendiğinde çocuğun programın merkezinde olduğu ve çocuğun tüm gelişim alanlarında ilerlemesinin amaçlandığı görülmektedir. Çocuğun gelişimine destek olabilecek eğitim ortamlarının hazırlanması, çocuğun

ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda keşfederek öğrenmesine fırsat sağlayacak oyun temelli öğrenme amaçlanmıştır. Çocuğun süreç içinde değerlendirilmesi ve ihtiyaç duyduğu noktaların farklı etkinlikler yoluyla pekiştirilmesine imkân sağlayacak esnek bir yapıdadır. Aile ve rehberlik hizmetleriyle iş birliği içinde olunarak çocuğun ilkokula hazır hâle getirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2013).

2013 OEP'nin kazanımları çocuğu merkeze alarak alır. Çocukların öğrenmeleri gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri belirler. Kazanımlara göre oluşturulmuş olan ve kazanımları gözlenebilir hâle getiren göstergeler basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirini izleyen aşamalar hâlinde sıralanır ve kazanımın gerçekleşmesine hizmet ederler. Öğretmenler belli bir kazanımla yönelik etkinlik oluştururken göstergelerden yararlanır (MEB, 2013, s. 17). Program gelişimseldir; bütüncül bir yaklaşıma dayanır. Bu durum çocuğun sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini birlikte geliştirmeyi amaçlar. ğrenme süreçleri planlanırken çocukların gelişimsel düzeyleri belirlenir; ardından ilgi ve ihtiyaçları ile yaşadıkları çevresel koşullar dikkate alınır. Kazanım ve göstergelerle farklılaştırılmış eğitim ve ğretim süreçleri oluşturularak çocukları desteklemek amaçlanır (MEB, 2013).

2013 OEP'de ğrenci gelişiminin izlenmesinde planlı ve programlı olmalıdır. Eğitsel etkinlikler, programda yer alan kazanımlara dayalı olarak hazırlanır ve süreçte ve sonuçta çocuğun beklenen çıktılara ne kadar ulaştıkları izlenir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde değerlendirme, sürecin temel ögelerinden biridir. Bu programda değerlendirme, çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarında ayrıntılı ve bütüncül şekilde gözlemlenmesini, gözlem sonuçlarının raporlaştırılmasını ve öğretmenin de öz değerlendirme yapmasını gerektirir (MEB, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi ğretmenlerinin okul öncesi eğitim programını uyarlama sürecine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul ncesi ğretmenlerinin Okul ncesi Eğitim Programını (OEP) uygulamaya yönelik deneyimleri nasıldır?
2. Okul ncesi ğretmenlerinin program uyarlama süreci nasıldır?
3. Okul ncesi ğretmenlerinin program uyarlama gerekçeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Temel nitel yorumlayıcı araştırmada (basic interpretive qualitative study) araştırmacı katılımcıların bir durumdan çıkardıkları anlamı yorumlamaktadır (Merriam, 2002). Bu araştırmada yalnızca görüşme yoluyla öğretmenlerin program uyarlama süreci incelendiğinden konu araştırmacının yorumlamalarıyla incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmaya Doğu Karadeniz bölgesinin bir ilinde görev yapan 10 okul öncesi ğretmeni katılmıştır. Katılımcılar uygun / ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılara yönelik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

	Deneyim	Mezun Olduğu Fakülte	ğrenci Yaş Grubu	Ortalama ğrenci Sayısı	Okulun Fiziki Olanakları	Okulun Malzeme Olanakları
1	9	Eğitim	5 yaş	25	Kısmen Yeterli	Yeterli
2	12	Açık ğretim Fakültesi	5 yaş	22	Yetersiz	Yeterli
3	13	Eğitim	5yaş	12	Yetersiz	Yetersiz

Ö4	11	Eğitim	5 yaş	16	Yetersiz	Kısmen Yeterli
Ö5	12	Açık Öğretim Fakültesi	5yaş	19	Yetersiz	Kısmen Yeterli
Ö6	7	Eğitim	5Yaş	12	Çok Yetersiz	Çok Yetersiz
Ö7	17	Açık Öğretim Fakültesi	5yaş	17	Yetersiz	Kısmen Yeterli
Ö8	16	Açık Öğretim Fakültesi	5 Yaş	22	Yetersiz	Yetersiz
Ö9	1	Açık Öğretim Fakültesi	5 yaş	17	Yetersiz	Yetersiz
Ö10	3	Eğitim	4-5 yaş	11	Çok Yetersiz	Çok Yetersiz

Veri Toplama Aracı

Araştırmının verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu doğrultuda program uyarlamaya yönelik kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış; taslak sorular yazılmış, Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan bir uzmanın görüşü alınmış; bir öğretmenle pilot uygulama yapılmış ve anlaşılabilirlik, kapsam gibi açılardan gerekli düzenlemek yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun son hâlinde 12 soru ve ilgili sorular için sonda sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmının verileri 2023-2024 bahar yarıyılı Nisan-Mayıs ayı içerisinde toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara gönüllü katılıma yönelik bilgiler verilmiş ve ses kaydı yapılmasına ilişkin ayrıca onayları alınmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Veri Toplama Süreci

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi
Ö1	16.04.2024	13.54	11.02
Ö2	17.04.2024	12.32	09.31
Ö3	18.04.2024	16.48	14.30
Ö4	19.04.2024	14.57	10.44
Ö5	01.05.2024	19.55	07.19
Ö6	01.05.2024	20.07	05.34
Ö7	02.05.2024	12.33	09.03
Ö8	02.05.2024	13.07	06.41
Ö9	02.05.2024	13.22	12.46
Ö10	02.05.2024	15.05	09.45

Tablo 2 incelendiğinde görüşmelerin 6 ila 15 dakika arasında sürdüğü görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış; toplam 56 sayfa deşifre elde edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından kodlardan kategori, kategorilerden temalar elde edecek şekilde analiz edilmiş ve bir EPÖ uzmanı ile beraber incelenerek tutarlılık kontrolleri yapılmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2 şeklinde ifade edilmiştir.

Güvendenilabilirlik ve Araştırmacıların Rolü

Araştırmada teyit edilebilirlik, inandırıcılık, aktarılabilirlik gibi durumları sağlamak için detaylı betimleme, amaçlı örneklem kullanımı, doğrudan alıntılara yer verme, uzman görüşü alma gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların rolleri de bu bağlamda araştırmının yürütülmesi ve veri analizi gibi konular bağlamında nitel araştırmalarda önemli görülmektedir. Bu kapsamda birinci araştırmacı 14 yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta ve okul öncesi eğitim programını uygulamaktadır. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimine devam eden araştırmacı aldığı teorik dersler yoluyla program uyarlama sürecini kuramsal olarak tanımakta, aynı zamanda kendisi de uygulayıcı olarak program uyarlama örüntülerini kullanmaktadır. Öğretmen olarak uyguladığı eğitim programıyla ilgili hizmet içi eğitimlere de katılması kendisine program uygulama konusunda katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla araştırmacının hem EPÖ alanında edindiği bilgiler hem de uygulama olanaklarına sahip olması katılımcıların program uyarlama süreciyle ilgili yorumlamalar yapmasına fırsat tanımıştır. İkinci araştırmacı ise Eğitim Programları ve Öğretim

alanında doktorasını tamamlamış ve bu alanda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının program uygulama konusunda yayınları olup araştırmanın tasarlanmasına, kavramsallaştırılmasına ve yorumlanmasına katkısı bulunmaktadır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara araştırma soruları doğrultusunda yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programını (OÖEP) Uygulama Deneyimlerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uygulama deneyimlerine yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. OÖEP Uygulama Deneyimlerine Yönelik Tema, Kategori, Kod ve Katılımcılar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
OÖEP Uygulama Deneyimleri	Planlama	Hazır plan kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
		Programın kazanımlarını inceleme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
		Yaş grubu özellikleri	Ö1, Ö7
		Gelişim alanları	Ö9
		Uygulama aşaması	Ö6
	Programa bağlılık önündeki engeller	Öğrencilerin hazır bulunuşlukları	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9
		Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları	Ö2, Ö4, Ö10
		Ailenin sosyoekonomik durumu	Ö2, Ö5, Ö7
		Çalışılan bölge veya okul olanakları	Ö1, Ö9, Ö10
		Kazanım-öğrenci yaş grubu uyumsuzluğu	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8
		Farklı kültürden gelen çocuklarla çalışma	Ö5, Ö6
		Sınıfın farklı yaş grubuyla oluşturulmuş olması	Ö7

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uygulama deneyimleri planlama ve programa bağlılık önündeki engeller olmak üzere iki kategori etrafında toplanmıştır. Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenler OÖEP’yi uygulama sürecinde planlama yaparken hazır plan kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren Ö1 şunları ifade etmiştir:

Günlük eğitim programlarında şöyle ben kendim her gününe özel bir günlük plan hazırlıyorum hazır olan planlar var birçok onlardan işte kendi grubumu gözlemliyorum grubuma en uygun olan bir tanesini seçiyorum, gerekirse daha sonrasında da düzenlemeler yapıyorum ama daha çok var olan günlük eğitim akışları üzerinden ilerliyorum. (Ö1)

Öğretmenler planlama yaparken programın kazanımlarını incelediklerinden sıklıkla bahsetmişlerdir. Bu konuda Ö4, “Tabii ki programı inceliyorum. Programda en fazla dikkat ettiğim şey o ay çocuklara kazandırılması gereken kazanımlar oluyor genellikle.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Öğretmenler planlama yaparken yaş grubu özelliklerine dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Bu konuda görüş bildiren Ö7 “Program güzel hazırlanmış ancak; sınıfım karma bir sınıf. Özellikle çocuklar sosyoekonomik olarak düşük aile çocukları ve hazır bulunuşlukları yok denecek kadar az. Genellikle çocuklarım kalem kâğıtla bile tanışmamış. Dolayısıyla programı hayata geçirmeden önce yapmam gerekenler var.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Ayrıca Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenler OÖEP’yi uygularken programın aslına sadık kalarak uygulama yapmalarının önündeki engeller olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yeterli düzeyde olmamasının programı bağlılıkla uygulama konusunda engel oluşturduğunu belirten Ö7 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Program güzel hazırlanmış ancak; sınıfım karma bir sınıf. Özellikle çocuklar sosyoekonomik olarak düşük aile çocukları ve hazır bulunuşlukları yok denecek kadar az. Genellikle çocuklarım kalem kâğıtla bile tanışmamış. Dolayısıyla programı hayata geçirmeden önce yapmam gerekenler var.” Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklılaşmasının programı bağlılıkla uygulamayı etkilediğini söyleyen Ö10 şunları ifade etmiştir:

Tamamen birebir her zaman aktaramıyorum tabii ki ama dikkat ettiğim yönler kazanım ve göstergeleri birebir baz almaya çalışıyorum. Ama o günkü çocukların istekleri olsun, kendi isteğimiz arzumuz yani kendi isteğimizin o anki enerjimize göre olsun, bulunduğumuz ortama göre olsun ve anlık değişen durumlara göre de uyarlama yapabiliyoruz o yüzden birebir sadık kalamıyoruz bazı o zamanlarda. (Ö10)

Öğrencilerinin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin, farklı kültürlerden gelen çocukların, kazanım yaş grubu uyumsuzluğunun hepsinin programa bağlı kalmasının önünde engel oluşturduğunu söyleyen Ö5 görüşlerini şu şekilde ortaya koymuştur:

Bir kere yaşlarıyla alakalı sorunlar yaşıyoruz. Hani küçük yaş oldukları için programdaki bütün kazanımları veremiyoruz. Bazen farklı kültürlerden çocuklarla karşılaşıyoruz bunlarla alakalı sıkıntılarımız oluyor. Velilerin sosyoekonomik durumları göz önüne alındığında verdikleri eğitim göz önüne alındığında diyelim ona göre uyarlamaya çalışıyoruz tabii ki bütün kazanımları vermeye çalışıyoruz ama veremediğimiz çok kazanım oluyor. (Ö5)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Uyarlama Sürecine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin program uyarlama sürecine yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Program Uyarlama Sürecine İlişkin Tema, Kategori, Kod ve Katılımcılar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Program Uyarlama Süreci	Uyarlama	Atlama	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Örüntüleri	Sırasını değiştirme	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
		Zenginleştirme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8
		Basitleştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8
	Programın	Kazanımlar	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Uyarlanan	Eğitim durumları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Boyutları	Program materyalleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Uyarlama	Öğretim öncesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
	Zamanı	Öğretim sırası	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7
		Öğretim sonrası	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP'yi uyarlama süreci; uyarlama örüntüleri, programın uyarlanan boyutları, uyarlama zamanı olmak üzere üç kategori etrafında toplanmıştır. Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenler OÖEP'yi uyarlarken atlama, sırasını değiştirme, zenginleştirme ve basitleştirme örüntülerini kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin OÖEP'yi uygularken uyarlama örüntülerinden en çok atlama örüntüsünü kullandıkları, en az zenginleştirme örüntüsünü kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin birçoğunun birden çok uyarlama örüntüsü kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

OÖEP'yi uyarlarken atlama örüntüsü kullandığını söyleyen Ö6, "Sınıfımda çok fazla müteci öğrenci olduğu için uygulamada değişikliklere gidiyorum. Daha çok atlama ve yer değiştirme yapıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. OÖEP'yi uygularken program uyarlama örüntülerinden sırasını değiştirme örüntüsünü kullandığını söyleyen Ö10 ise şunları ifade etmiştir:

Bazı durumlarda yapıyoruz tabii ki mesela özel günler oluyor değerler eğitimi alıyor belirli gün ve haftalar oluyor hazır planlardaki tarihler farklı zamanlarda olabiliyor ama okul olarak bireysel değil grup şeklinde kutlanmaya yapılacaksa ona göre planlarda yer değişikliği günlerde yapabiliyoruz ve ona göre de uygulamamızı yapıyoruz. (Ö10)

OÖEP'yi uygularken uyarlama örüntülerinden zenginleştirme örüntüsünü kullandığını söyleyen Ö2 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Tabi ki yapıyoruz çünkü bazen mesela planda küçük aldığımız bir şey bazen sınıfta büyütebiliyoruz çocukların ona çıkart karşı ilgisiyle beraber çocuklar mesela o an o konu üzerinden çok konuşmak

istiyorlar farklı düşünceler oluyor işte fikir alışverişleri yapıyoruz öyle olunca da konu büyüyebiliyor ve zenginleştirebiliyorsunuz yani anlık da zenginleştirebiliyorsunuz çocukların o anki tepkilerine bağlı olarak e bazen de çok kısır kalabiliyor tabii ki çocuklar ilgisiz kalıyorlar. (Ö2)

OÖEP’yi uygularken uyarlama örüntülerinin tamamını kullandığını söyleyen Ö1 şunları kaydetmiştir:

Aslında hemen hemen hepsinde belki yapıyoruz yıl içerisinde, bir günüm etkinliği ve planladım mesela o günüm baktığım zaman çocuklarını çok zorlandığını görürsem o gün o etkinliği atlayıp yerine ya da daha basitleştirip o etkinliği uygulaya biliyorum ya da çocuklarım çok iyiye o konuyla ilgili belki o anda farklı bir fikir gelirse aklıma o anda onu da ekleyebilirim, ya da tamamen çıkartabilirim, bazen de sonraya erteleyebiliyorum yani çocuklar daha sonradan o hazırbulunuşluğa gelmişse daha sonra o günlük eğitim akışını ilerleyen dönemlerde uygulayabiliyorum. (Ö1)

Öğretmenler OÖEP’nin uyarlanan boyutlarına ilişkin cevaplarından programın en çok kazanımlar, eğitim durumları ve program materyalleri boyutlarında uyarlama yaptığı ortaya çıkmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde programın eğitim durumları ve program materyalleri boyutunda tüm öğretmenlerin programı uyarladığı sonucuna varılmıştır.

OÖEP’yi uygularken kazanımlar boyutunda uyarlama yaptığını söyleyen Ö3 şunları ifade etmiştir:

Açıkçası bazı kazanımlar çok basit olabiliyor yaş grubu 5 yaş olarak görünse de bazı kazanımlar çok basit oluyor çocukların buna ihtiyacı olmuyor olmadığı zaman mesela bunları yapmıyorum ya da bazen çok kazanmayla baktığımızda çok çeşitli olmuyor ama ben bunu çeşitlendiriyorum, %100 kesinlikle programa uymuyorum ama ben daha iyisini yaptığımı düşünüyorum açıkçası. (Ö3)

OÖEP’yi uygularken eğitim durumları boyutunda uyarlama ile ilgili görüş bildiren Ö5 şunları ifade etmiştir:

Öğrenme ortamlarında hani genelde sınıf düzeyinde ve bahçede etkinlikler yapmaya çalışıyoruz ama ben ilköğretime bağlı bir okulda olduğum için bahçemizde çok elverişli değil. Onların derse girdiği saatlerde biz dışarı çıkabiliyoruz ona göre etkinlikler yapıyoruz. Öğrenme dışı yani okul dışı etkinliklerimizde de dediğim gibi velilerimizin sosyoekonomik durumu çok önemli tabii ki yapmak istiyoruz çocuklarımızın her şeyi yerinde görmesini istiyoruz ama bu çok mümkün olmuyor yani 3 ayda 2 ayda bir falan bir gezi yapabiliyoruz en fazla o da o ayda çok harcama yapmıydsan eğer. (Ö5)

Ayrıca öğretmenlerin OÖEP’yi uyarlama zamanına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla uyarlamayı öğretim öncesi yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. OÖEP’yi uyarlama zamanı ile ilgili görüşler bildiren Ö5 “Önce yapıyorum tabii ki de hani daha öncesinde planlara göz atıyorum o gün ne yapacağım nasıl yapacağımı planlıyorum koordine ediyorum kendimi ona göre değişiklikler yapıyorum aniden değil.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. OÖEP’yi uyarlama zamanı ile ilgili Ö3 ise şunları ifade etmiştir:

Bunun hepsini kullanıyoruz. Öğretimden önce aslında tabii planlama yapıyorum, öğretimden önce neler yapabileceğimi düşünüyorum, buna göre çeşitlendirir yorum farklı kaynaklara başvuruyorum ya da farklı şeyler sınıfa getiriyorum. Ama bazen öğrenme sırasında hayal ettiğimiz gibi olmuyor amacına ulaşmıyor kesinlikle, o zaman ne yapıyorum hani tamam burada bırakıyoruz deyip bunu farklı bir geriye yönlendiriyoruz çocukları bu şekilde yapıyorum. Böyle eğitim sonrasında da mesela şöyle değerlendirme yapıyoruz mesela şöyle olabiliyor çocuk gerçekten çok çok keyif alıyor ve o süre ona yetmiyor yani diyor ki keşke daha çok zamanım olsaydı öğretmenim keşke daha çok yapabilseydik, o zaman ne oluyor tabii ki diğer günlerde bunlara yer veriyorum. Çocukların ilgilerine göre bunlara yer veriyorum ya da hiç hoşlanmadıkları etkinlikler olabiliyor, o zaman diyorum ki ben artık hani bunu yapmayayım başka bir şey düşüneyim diyeyim farklı yerlere yöneliyorum. (Ö3)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Uyarlama Gerekçelerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin program uyarlama gerekçelerine yönelik görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Program Uyarlama Gerekçelerine Yönelik Tema, Kategori, Kod ve Katılımcılar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Program Uyarlama Gerekçeleri	Kazanımlarla ilişkili gerekçeler	Öğrenci özellikleriyle uyumsuzluk	Ö2, Ö6, Ö8
		Her öğrencinin istek ve ihtiyacına yönelik olmama	Ö3, Ö4, Ö6
		Öğrencinin daha kalıcı öğrenmesini sağlama	Ö1
		Kazanımların gruba yetersiz kalması	Ö3,
		Kazanımların gruba ağır gelmesi	Ö5, Ö6
	Öğrenme ortamıyla ilişkili gerekçeler	Her öğrencinin ihtiyacına yönelik olmama	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9
		Öğrenme ortamının yetersiz olması	Ö3
		Öğrencilerin dikkatini çekme	Ö5, Ö8, Ö10
		Kalıcılığı artırma	Ö10
	Öğrenme etkinlikleriyle ilişkili gerekçeler	Öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10
		Öğrenci ilgisini karşılamama	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10
	Materyaller ile ilişkili gerekçeler	Materyal yetersizliği	Ö4, Ö5, Ö6
		Öğrencinin daha iyi öğrenmesini amaçlama	Ö1, Ö8, Ö10
		Öğrencinin ilgisini çekme	Ö8, Ö9
	Öğrenci üzerindeki etkiyle ilişkili gerekçeler	Öğrencide olumlu değişime yol açma	Ö1, Ö3, Ö9

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uyarlama gerekçeleri; kazanımlarla ilişkili gerekçeler, öğrenme ortamıyla ilişkili gerekçeler, materyaller ile ilişkili gerekçeler, öğrenci gelişimini izlemeyle ilişkili gerekçeler ve öğrenci üzerindeki etkiyle ilişkili gerekçeler olmak üzere 6 kategori etrafında toplanmıştır.

OÖEP’nin uyarlanmasında kazanımlarla ilgili gerekçeler için görüş bildiren Ö4, “Programda yer alan kazanımlar sınıftaki her çocuğun ihtiyacını karşılamayabiliyor, ya da sınıftaki bir grup öğrencinin isteklerine cevap verirken bir gruba hitap etmeyebiliyor. Daha çok bu nedenle değişim yapıyorum.” açıklamasını yapmıştır.

OÖEP’yi uygularken uyarlama yapmasının gerekçesi olarak öğretim ortamının yetersiz olmasını belirten Ö3 şunları kaydetmiştir:

Çünkü öğrenme ortamımız çok yetersiz her gün aynı yeri çocuk görüyor her gün aynı şeyleri görüyor şu andaki sınıf için söylüyorum materyallerimiz yani 10 yıl önce de aynıydı 20 yıl önce de aynıydı yine aynı hiçbir gelişim hiçbir değişiklik yok. Çocuğun dikkatini çekmesi adına işte biraz daha çeşitli bir ortam görsün, işte mesela işte duyu merkezleri oluşturuyoruz farklı farklı zamanlarda hani bunları deneyimlesin biraz daha ufku açılsın adı altına bu şekilde öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışıyorum. (Ö3)

OÖEP’yi uygularken uyarlama yapmasının öğrenme etkinlikleri ile ilişkili gerekçesini öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme olarak açıklayan Ö8, “Az önce de dediğim gibi uygulanabilirliği açısından bazen hani uygulanabilir olmuyor ya da çocuğun seviyesine uygun olmuyor gelişimine uygun olmuyor hazır bulunuşluğuna uygun olmuyor o yüzden değişikliğe gidiyoruz.” şeklinde görüş bildirmiştir. Uyarlama yaparken materyal boyutunda öğrencinin daha iyi öğrenmesini amaçladığını ifade eden Ö10 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Materyaller verilmek istenen kazanımların yeterliliğini artırması için materyallerde değişiklik yapıyoruz çünkü bazı materyaller gerçekten yaş düzeylerinin çok düşük seviyelerinde bazıları da çok yüksek seviyelerinde. Ama bu sınıfın düzeyine göre uyarlama yapmamızı gerektiriyor her çocuk farklı olduğu gibi bütün sınıftaki çocukları da bir arada tutmak zorundayız ve aynı eğitimi de vermeniz gerekiyor bazı zamanlarda. (Ö10)

Son olarak araştırmaya katılan öğretmenler OÖEP’yi uyarlama sebebini öğrencide olumlu değişime yol açma

olarak açıklamıştır. Bu konuda Ö1 şunları ifade etmiştir:

Burada aslında işte değerlendirmeyi güzel yaparsak çok daha doğru oluyor çocuk için, değişiklik yaptığım zaman ben hep olumlu çoğu anlamda olumlu görüyorum çünkü o anda çocuğun ihtiyacına cevap vermiş gibi hissediyorum kendimi. Ben o değişimlere de bu anlamda çok açığım, değişimlerin de olması taraftarıyım okul öncesi dönemdeki çocuklardan bahsediyorsak onların zaten ruh durumu her zaman her gün değişebilir o yüzden de değişimlerin olması çoğu anlamda olumlu etki ediyor. Bu materyalin değişmesi de onların ilgisini çekebilir değiştirdiğim zaman, işte ilgisini çekmeyen bir konuyu bırak bıraktığım zamanda ilgilerine yönelttiğim zamanda ben yine onların ilgisine ve odak noktasını bulmuş oluyorum aslında o yüzden mutlaka değişimlere açık bir program olması gerekiyor.” (Ö1)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uyarlama süreci incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlerin OÖEP’yi uygularken planlama yaptıklarını ve programı bağlılıkla uygulayamadıklarını; çeşitli değişiklikler yaparak uyguladıklarını belirttikleri ortaya konulmuştur. Bu konuda öğretmenlerin hepsinin OÖEP’yi uygularken hazır plan kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazır plan kullanma gerekçeleri incelendiğinde zamandan kazanma, hazır planlarda tüm gelişim alanlarına yönelik etkinliklerin tasarlanmış olması ve verilmek istenen amaca yönelik video, şarkı, görsellerin hazır hâlde olması gösterilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin hazır plan satın aldıktan sonra plan üzerinden hareket ettikleri görülmektedir. Saygın ve Polatlar (2021) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada OÖEP’yi uygularken öğretmenlerin büyük çoğunluğunun planlama kısmında hazır plan kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Her ne kadar pratikte avantaj sağlıyor gibi görünse de öğretmenlerin kendi öğrencilerine ve uygulama koşullarına göre planlama yapmalarının programı daha etkili şekilde uygulamaları için ilk adım olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uygularken programa bağlılık önündeki engeller konusunda en çok öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgi ve ihtiyaçları, çalışılan bölge veya okul olanaklarını gerekçe gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ortaya koyduğu gerekçeler farklı sosyal çevreden gelen öğrencilerin hazır bulunuşluklarının farklı olması, ön bilgilerinin, dolayısıyla ilgi ve ihtiyaçlarının değişmesi, okul önceki eğitim kurumlarının materyal ve imkân olarak birbirinden farklı şartlara sahip olmasına bağlanabilir. Alan yazınında Bay ve diğerleri (2017) öğretmenlerin programa bağlılığı önündeki engelleri dokuz ayrı temada toplanmış ve öğrenci teması altında öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olması ve öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği öğrenci seviyesine uygun olmaması en çok dile getirilen etmenler olmuştur. Okul-çevre temasında ise okulun fiziksel eksikliklerinin olmasının ve programların bölgesel olarak okul şartlarına cevap verememesinin programa bağlılığı etkileyen nedenlerden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynas’ın (2023) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre programa bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Okulun fiziki şartlarını, öğrencilerin hazır bulunuşluğunu sınıf öğretmenlerinin programa daha bağlılığını etkileyen nedenler arasında göstermiştir. Bu durum programa bağlılık üzerinde öğrenci ve okul-çevre özelliklerinin doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uyarlarken atlama, sırasını değiştirme, zenginleştirme ve basitleştirme örüntülerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin birçoğunun birden çok uyarlama örüntüsü kullandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları grupların yaş ve gelişim özelliklerinin birbirinden farklı olması, okul olanaklarının değişmesi ve öğretmenlerin yeterlilikleri yaptıkları uyarlama örüntüleri üzerinde farklılaşmanın sebeplerinden olabilir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin OÖEP’yi uygularken uyarlama örüntülerinden en çok atlama örüntüsünü, en az zenginleştirme örüntüsünü kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin programı sınıfa uyarlama sürecinde kullandıkları uyarlama örüntülerinin branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. İlhan ve Bümen (2023) ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını uyarlamaları ile ilgili yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha fazla genişletme yaptıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden

daha fazla atlama yaptıklarını da belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin de atlamayı tercih etmesi programın bazı boyutlarının çeşitli nedenlerle uygulanamadığına işaret etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uygularken programın en çok kazanımlar, eğitim durumları ve program materyalleri boyutlarında uyarlama yaptığı ortaya konuşmuştur. Özellikle okul öncesi eğitimin hitap ettiği yaş grubu, çocukların bu yaş grubunda somuttan soyuta öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğretimi kolaylaştıracak materyal arayışında olmaları ve olanakları dâhilinde eğitim durumlarını geliştirmeye ve dönüştürmeye çalışmaları kalıcı öğrenme sağlamaları için önemlidir. Belli bölgelerde ve kurumlarda sınıfların karma oluşturulmasının öğretmenin kazanım belirlerken kafa karışıklığına sebep olabilmekte, kazanımların aynı grup içindeki bazı öğrenciler için basit; bazı öğrenciler içinse ağır kaldığı söylenebilmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde programın eğitim durumları ve program materyalleri boyutunda tüm öğretmenlerin programı uyarladığı sonucuna varılmıştır. Alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde kazanımlarla ilgili ortaya çıkan sonuçlar birçok araştırmayla benzerlik göstermektedir. Başaran ve Ulubey (2018) bazı kazanımların öğrencilerin düzeyine ve farklı sosyoekonomik ailelerden gelen öğrencilere uygun hazırlanmadığını belirtmişlerdir. Kazanımlara ilişkin ölçütlere tam olarak ulaşabilmek için öğrenci düzeyine uygun olmayan kazanımların çıkarılması gerekmektedir. Alan yazınında İlhan ve Bümen’in (2023) yaptığı çalışmada öğretmenler öğretim programlarının yoğun olduğunu belirtmekte, kazanımların fazla olduğunu düşünmekte veya konulara ayrılan süreyi yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlerin tüm bu sorunları atlama yaparak çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Kazanımlarda bu denli uyarlamalar yapılması program yenileme çalışmalarında kazanımların gözden geçirilmesi ihtiyacını öne çıkarmaktadır.

Alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde eğitim durumları ve materyaller ile ilgili gerekçelerde ortaya çıkan sonuçlar diğer araştırmalarla benzerdir. Can ve Kılıç (2019) öğretmenlerin okul öncesi eğitimdeki fiziksel yetersizlikler nedeniyle sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenler okul bahçesini ve okul bahçesindeki materyal ve oyuncakları yetersiz bulmakta, sınıfların fiziksel anlamda küçük olmasını bir zorluk olarak algılamaktadır. Kurşunlu (2018) ise Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel standartlarının uluslararası standartlar bağlamında yetersiz olduğunu belirtilmektedir. Can ve Kılıç (2019) OÖEP’nin uygulanmasına yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi materyal ve donanım eksiklikleri, fizikî yetersizlikler nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması gibi konular bakımından sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum öğrenme ortamlarının programın beklentilerine uyumlu hâle getirilmesi ihtiyacına işaret etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’yi uygularken programı uyarlama gerekçeleri kazanımlarla ilişkili gerekçeler, öğrenme ortamıyla ilgili gerekçeler, öğrenme etkinlikleri ile ilgili gerekçeler, materyallerle ilgili gerekçeler olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin uyarlamaları en çok, etkinlikleri öğrenci özelliklerine uygun hâle getirmek, öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak amacıyla yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınındaki araştırmalara bakıldığında Başaran ve Ulubey (2018) bazı öğretmenlerin kalabalık sınıflar, yardımcı öğretmen olmaması, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta olması gibi çeşitli nedenlerle etkinliklerin tam olarak amacına ulaşmadığı sonucuna varmıştır. Özkubat (2013) çocukların kendilerini öğrenme ortamında güvende hissettikleri zaman daha fazla öğrenme fırsatlarını yakalayabileceğini belirtmektedir. Kıldan (2007) ise iyi bir eğitim ortamı için güvenliğin önemine vurgu yapmakta ve çocukların fiziksel ve psikolojik güvenliğinin sağlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Tüm elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerinin OÖEP’yi uyarlama gerekçesinin öğrenci üzerinde olumlu etki oluşturmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program uyarlama nedenleri incelendiğinde programın esnekliğinden yararlanarak öğrencileri için olumlu öğretim ortamı oluşturma, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkinlikler tasarlama, öğrenmelerde kalıcılığı artırma gibi gerekçeler öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin uyarlamaları en çok eğitim ortamında ve materyallerde yaptığı, yaptığı uyarlamaların öğrencilerin öğrenmelerini destekleme, kalıcılığı artırma ve kolay öğrenmesini sağlamak gibi amaçlarla yaptığı tespit edilmiştir. Alan yazınında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin uyarlamaları öğrenci üzerinde olumlu sonuçlar elde etmek için yaptığını destekleyen birçok çalışma

bulunmaktadır (Örn. İlhan & Bümen, 2023). Bu durum OÖEP'nin uyarlama örüntüleri, uyarlama süreci ve uyarlama gerekçeleri bakımından alan yazınıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin program uyarlama nedenleri ve kullandıkları program uyarlama örüntüleri sadece kendi görüşlerine dayalı olarak ortaya konulmuştur; gelecekteki çalışmalarda gözlemlerin de yapılması önerilmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin uyarlama gerekçeleri bakımından okulun olanaklarına değindikleri ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda özellikle okullardaki fiziki şartların iyileştirilmesi, materyal eksikliklerinin giderilmesi ve öğrenme ortamlarının farklılaşmasını sağlayacak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin programı öğrencilerine daha uygun hâle getirmek adına bilinçli uyarlamalar yapabilmeleri için kendilerine program uyarlama konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (57), 1426-1445. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1270292>
- Başaran S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(43), 110-137.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bümen, N., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- İlhan, B., & Bumen, N. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 303-334. <https://doi.org/10.37217/tebd.1181074>
- Kıldan, A.O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 501-510.
- Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Kurşunlu, E. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih

öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

Saygın, D., & Yalman-Polatlar, D. (2021). Okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 5(5), 71-101. <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.15>

Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355-400. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.010>

Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 247-258.

Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609. <http://www.iier.org.au/iier29/yazicilar.pdf>

Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü. (2021). Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.



AVRUPA BİRLİĞİ YABANCI DİL EĞİTİM POLİTİKALARININ TÜRKİYE’DEKİ YABANCI DİL EĞİTİM POLİTİKALARINA YANSIMASI

REFLECTION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION POLICY IN THE EUROPEAN UNION ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION POLICY IN TURKEY

İnci Aksoy

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, inciaksoy97@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-7661-6564>

Özet

Cumhuriyetin ilk kuşağından itibaren Türkiye dünya ile de etkileşim içerisinde yabancı dil eğitiminde kendisini geliştirmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda Avrupa Birliği tarafından yapılan çalışmalar 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren dikkatle takip edilmiş, Birliğe kabul edilebilmek adına yapılan çalışmalardan biri bu yabancı dil eğitimi konusu olmuştur. Dolayısıyla Türkiye, eğitim sistemine dair gerçekleştirmek istediği atılımlar ve değişimde Avrupa ile uyumlu olmaya dikkat göstermeye çalışmış, tutumunun bu yönde olmasının ülkeye fayda getireceğini düşünmüştür. Kısacası Türkiye, Avrupa Birliği’ne üye olmayı ve gerekli müktesebatı gerçekleştirmeyi amaç edinmiştir. Belirlediği hedef içinse uyum çalışmalarına başlamıştır. Söz konusu araştırmada bu etkileşimin yansımaları AB ve Türkiye’nin bahsi geçen politikaları ve Türkiye’de konuya ilişkin meydana gelen gelişmeler, tarihsel süreç içinde ve hâli hazırda var oldukları biçimiyle ele alınmıştır. Bu yönüyle çalışma, tarama modelinde betimsel bir alan araştırmasıdır. Veri toplama aracı olarak literatür taraması yapılırken, veri analizi için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Böylece Avrupa Birliği’nin ve Türkiye’nin eğitim politikaları karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular Türkiye’nin Avrupa Konseyi çalışmalarını yakından takip ettiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonunda ise Avrupa Birliği uyum sürecindeki Türkiye’ye eğitimde, özellikle de yabancı dil eğitiminde yararlı olabilecek bazı düzenlemeler ve öneriler ileri sürülmüştür.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Türkiye, Avrupa Birliği, Yabancı Dil Eğitim Sistemi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Abstract

Since the first generation of the Republic, Turkey has aimed to improve itself in foreign language education in interaction with the world. In this context, the efforts of the European Union have been closely followed since the second half of the 20th century, and foreign language education has become one of the focal points of the work carried out in the process of striving for EU membership. Accordingly, Turkey has tried to align its educational reforms and transformations with European standards, believing that such alignment would be beneficial for the country. In short, Turkey has adopted EU membership and the realization of the required *acquis* as a goal and has begun alignment efforts in line with this objective. This study examines the reflections of this interaction by analyzing the relevant policies of both the EU and Turkey, as well as the developments in foreign language education in Turkey, both historically and in their current forms. In this respect, the study is a descriptive field research based on the survey model. Literature review was used as the data collection tool, and content analysis was employed for data analysis. Thus, the study aims to conduct a comparative examination of the education policies of the European Union and Turkey. The findings reveal that Turkey has closely followed the initiatives of the Council of Europe. In conclusion, the study offers several recommendations and proposed regulations that may benefit Turkey—particularly in the area of foreign language education—during its EU harmonization process.

Keywords: Education, Turkey, European Union, foreign language education system, Century of Turkish Education Model

GİRİŞ

Kurulduğu yıllarda başlıca ilgi alanları iş, ticaret ve işçiler olan Avrupa Birliği (AB) bugün artık vatandaşlarının eğitim haklarına ve kaliteli insan gücünün temel taşı olan kaliteli eğitime de el atmıştır. Birlik, demokrasi çatısı altında ulusların farklılıklarını bir zenginlik olarak algılayıp, ortak değerlerin kabul edilip uygulanmasına yoğunlaşmıştır. Avrupa Birliği'ne üyelikte aday konumundaki ülkemizin de yapması gereken bu ortak değerleri benimsemek ve eğitim kalitesini artırmak olmalıdır.

Küreselleşmenin de etkisiyle giderek küçülen dünyada özellikle yüzyılın son çeyreğinde bilim ve teknoloji alanında büyük gelişmeler ve değişimler yaşanmış, önceki yüzyıllarla karşılaştırılamayacak kadar büyük bir bilgi birikimi meydana gelmiştir. Öyle ki insanoğlunun 19. ve 20. yüzyılda keşfettiği ve ürettiği bilgi, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yayma hızı takip edilmesi güç baş döndürücü bir ivme yakalamıştır (Gediklioğlu, 2005, s. 66-80). Bu ortamda toplumlar arası iletişim kaçınılmaz ve önemlidir. İşte bu noktada yabancı dil bilmek diğer uluslarla anlaşmanın temelini oluşturmaktadır. Teknolojik ve kültürel değişimlerin yaşandığı dünyada yabancı dil bilmenin önemi tartışılmazdır. Ülkelerin kendilerini ileri taşıyabilmeleri için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Bu noktada yabancı bir dil bilmek önemli olmakla beraber özellikle Fen, Sosyal, Sağlık, Uluslararası İlişkiler, hukuk, siyaset gibi bir alanlarda kendini yetiştirmiş bireylerin yabancı dil ya da diller bilmesi onları hayatta bir iki adım önde aranan kişiler hâline getirmektedir. Ülkelerin uluslararası ilişkilerini; sosyal, siyasal ve ekonomik düzeyde ileri taşıyabilmesi, ayrıca eğitim ve kültür alanında daha gelişmesi, evrensel standart, bilgi ve becerilere ulaşabilmesi ve dünyada olup bitenleri takip edebilmesi için de yabancı dil bilen vatandaşlara sahip olması gerekliliği kaçınılmazdır. Diğer taraftan Hızla gelişen teknoloji, iletişim bağı ve çeşitli alanlardaki kültürlerarası alışverişin artması nedeniyle de yabancı dil öğrenme isteği giderek artmıştır.

Bu çalışmada, Avrupa Birliği eğitim politikaları tarihsel sıralanışına göre incelenmiş ve bu politikalara uyum sağlama sürecinde Türkiye'nin yapması gerekenler irdelenmiştir. Diğer taraftan Avrupa Birliği eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan yabancı dil eğitiminin, Millî Eğitim Bakanlığı üzerinden Türk Eğitimindeki yeri tespit edilmeye çalışılmıştır. Literatürde bu konuyla ilgili çalışmalar genellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nden (TYMM) önce yapılmıştır. Bu çalışma Avrupa Birliği'nin Maarif modelinde yabancı dil eğitim programlarına etkisi hususunu da ele almıştır.

Araştırmanın Amacı

Eğitimin konusu, birey davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesidir. Eğitim yoluyla bireye kazandırılacak davranışlar, bireysel ve toplumsal isteklerle uyumlu olmalıdır. Ayrıca eğitim, kalkınmanın hızlandırılması, istihdamın artırılması ve ulusal rekabet gücünün yükseltilmesinin temel araçlarından birisidir. Eğitim alanında AB'nin temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin zaman içerisinde AB bünyesinde gelişen/geliştirilen yaygın ilkeler ve değerlerle fazla aykırılık taşımayacak şekilde düzenlenmesidir. Bu araştırmanın genel amacı, AB ile bütünleşme sürecinde, birliğin yabancı dil eğitim politikaları ve uygulamalarının Türk Eğitim Sistemine olan yansımaları belirlemektir. Avrupa Birliği eğitim politikalarının tarihi süreci ışığında, eğitim ve öğretim konularının tespitindeki temel unsurlar nelerdir? Bu bağlamda özellikle Avrupa Birliği yabancı dil eğitiminin Türk eğitim sistemine yansımaları nedir? Sorusuna cevap aramaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada literatür taraması ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Literatür taraması, bir araştırma probleminin mevcut bilgi birikimi içinde nasıl yer aldığını anlamaya yönelik sistematik bir bilgi toplama sürecidir (Creswell, 2014). Bu süreçte, önceki çalışmalar incelenerek araştırmacının konuyla ilgili bilgi dağarcığı genişletilir ve boşluklar belirlenir (Booth vd., 2008). Aynı zamanda çalışmanın teorik çerçevesi oluşturulurken dayanak sağlar (Hart, 1998). Etkin bir literatür taraması, sadece bilgi toplamak değil, aynı zamanda bilgileri analiz ederek yeni anlamlar üretmeyi de içerir. İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel iletişim

mesajlarını sistemli, nesnel ve sayısallaştırılabilir biçimde inceleyerek belirli kalıpları ve temaları ortaya çıkarmaya yönelik bir analiz tekniğidir (Krippendorff, 2013). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılır ve özellikle belge çözümlemesi, söylem analizi gibi yöntemlerle birlikte çalışır. Bu sayede metinlerdeki anlam yapıları, eğilimler ve içerik yoğunlukları analiz edilir (Miles vd., 2014). Ayrıca, içerik analizi sadece veri çözümlemesi değil, aynı zamanda veri yorumlama ve yeni kavramlar üretme sürecini de kapsar (Stemler, 2001).

Veri Kaynağı

Araştırmanın evreni, AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları ve Türkiye'nin özellikle 1992 sonrası yabancı dil eğitimi politikalarıdır. Veri kaynağı olarak Avrupa Birliği'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politika belgeleri, Türkiye'deki yabancı dil öğretim programları ve müfredatlar, MEB yönetmelikleri, AB-Türkiye uyum sürecine ilişkin resmî dokümanlar ayrıca konuyla ilgili akademik makaleler, tezler ve kitaplar kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öncelikle literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması kapsamında, Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarına ve yabancı dil öğretim stratejilerine ilişkin Avrupa Komisyonu raporları, Avrupa Konseyi belgeleri, ulusal ve uluslararası akademik makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri ile Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili mevzuat ve müfredat dokümanları incelenmiştir. Ayrıca, Avrupa Birliği ile Türkiye arasında gerçekleştirilen uyum çalışmaları kapsamında yayımlanan resmî belgeler, eylem planları ve protokol metinleri de veri kaynakları arasında değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerine uygun biçimde belgelerin sistematik analiziyle toplanmıştır. İlk aşamada, konuya ilişkin ulusal ve uluslararası literatür incelenmiş, ardından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, belirli bir bağlamda yer alan yazılı, sözlü ya da görsel materyallerin anlamlı temalar ve kategoriler aracılığıyla sistematik, nesnel ve tekrarlanabilir bir biçimde çözümlenmesini sağlayan bir nitel veri analiz yöntemidir (Krippendorff, 2004). Bu yöntem, araştırmacının belirli amaçlarla seçtiği verilerden anlam çıkarmasına olanak tanır ve özellikle metinlerdeki örtük anlamların ortaya çıkarılmasında etkilidir (Neuendorf, 2017). İçerik analizinde, veriler temalar doğrultusunda sınıflandırılmış; tekrar eden kavramlar ve ortak noktalar temel alınarak analizler yapılmıştır. Bu süreçte kodlama yapılmış, benzer temalar gruplanarak araştırmanın bulguları ortaya konmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Çalışmanın geçerliliğini temin etmek amacıyla, kullanılan veri kaynaklarının akademik, güvenilir ve güncelliğini koruyan nitelikte olması öncelikli ölçüt olarak kabul edilmiştir. Veriler, farklı kaynaklardan elde edilerek karşılaştırmalı olarak incelenmiş; aynı konuyu ele alan çeşitli belgeler ve akademik çalışmalar birlikte analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini desteklemek amacıyla, veri çözümleme sürecinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Analiz aşamasında her temaya ilişkin örnek metin parçalarına yer verilmiş; yapılan yorumların tarafsızlığını sağlamak adına doğrudan alıntılarda kaynak gösterimine özel önem verilmiştir.

BULGULAR

AB, dil politikalarını doğrudan belirlemez; ancak üyelerarası iş birliğini teşvik ederek çok dilliliğe yönelir. Özellikle ana dil + iki yabancı dil hedefine vurgu yapılır (Council of Europe & European Union, 2024). Araştırma bulguları, Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarının Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarıyla yakın ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Özellikle 1990'ların sonlarından itibaren, Türkiye'nin AB'ye uyum çabaları kapsamında yabancı dil eğitimi politikalarında önemli yapısal değişiklikler gerçekleştirdiği görülmektedir. Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan "Ortak Avrupa Referans Çerçevesi"

(Common European Framework of Reference for Languages - CEFR), Türkiye’de yabancı dil öğretiminde bir referans belgesi olarak kabul edilmiş ve bu doğrultuda öğretim programları yeniden şekillendirilmiştir (Council of Europe, 2001). Örneğin, AB/Avrupa Konseyi (CoE) tarafından desteklenen *Enhancing Foreign Language Education Quality in Türkiye* projesi (2024–2029), AB tarafından geliştirilen CEFR (Avrupa Dil Referans Çerçevesi) standartlarına uygun sistematik bir dil öğretimini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Council of Europe & European Union, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2006 ve 2018 müfredat reformları, CEFR’e uyumlu öğrenme hedefleriyle yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterlik, dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bütüncül geliştirilmesi ve kültürel farkındalık gibi konular ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2018). Ayrıca Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’na uygun olarak hazırlanan yabancı dil öğretim programlarında, dil seviyeleri A1’den C2’ye kadar sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma Türkiye’deki müfredatlara doğrudan entegre edilmiştir (Uysal & Akın, 2020).

Öte yandan, Avrupa Birliği’nin "Hayat Boyu Öğrenme" politikaları kapsamında Türkiye’de yabancı dil öğrenimine yönelik farklı yaş gruplarına hitap eden projeler hayata geçirilmiştir. Comenius, Erasmus+ gibi projeler aracılığıyla öğretmen eğitimi, öğrenci değişimi ve çok kültürlü öğretim materyallerinin geliştirilmesi alanlarında önemli kazanımlar elde edilmiştir (Altay vd., 2018).

2024-2025 eğitim öğretim yılında başlatılan TYMM kapsamında yabancı eğitim programları da yeniden şekillendirilmiştir. Maarif modeli, beceri temelli eğitime geçişi odağına almış; yabancı dili bilgiye değil, işlevsel kullanıma dayandırmayı hedeflemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023a).

Yabancı dil, "gramer" odaklı değil, "dil yapıları" perspektifiyle ele alınmakta ve öğrencilerin bu yapıları bir araç olarak kullanmaları amaçlanmaktadır (Ensonhaber, 2023). “Yabancı Dil Alan Becerileri” ve “Destekleyici Yabancı Dil Becerileri”, modelin 10 temel becerisi arasında yer almakta ve tüm kademelere entegre edilmektedir (MEB, 2023b). Müfredat, bütüncül ve öğrenci merkezli bir anlayışla yapılandırılmış; farklı öğrenme ortamlarına uyum sağlayacak esneklik kazandırılmıştır (MEB, 2023b; Rehberlik ve Denetim Başkanlığı [RDB], 2023). Öğrenme süreçleri dijital araçlar, üst düzey düşünme becerileri ve disiplinlerarası içeriklerle desteklenmiştir (Eğitim Tercihi, 2024; MEB, 2023a; İstanbul İl MEM, 2023). AB, çok dilliliğe işlevsel bakarken Maarif model de "dil yapıları"nı ezber değil, anlamlı kullanım aracı olarak öne çıkarmaktadır (Ensonhaber, 2023). Avrupa’nın çok dillilik vizyonu doğrultusunda Maarif modeli, destekleyici yabancı dil becerilerini müfredatın ayrılmaz parçası hâline getirmiştir (MEB, 2023b). AB/CoE projelerinde dijital araçların kullanımı öne çıkarken Maarif model de dijital okuryazarlık, erişim ve pedagojik teknoloji entegrasyonunu önemsemektedir (İstanbul İl MEM, 2023).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları, Türkiye’nin yabancı dil öğretimi politikalarını Avrupa Birliği ile uyumlu hâle getirme yönündeki çabalarının oldukça belirgin olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’nin AB’ye aday ülke konumunda olması, dil eğitimine yönelik atılan adımlarda Avrupa standartlarının esas alınmasına neden olmuştur. Özellikle CEFR’in benimsenmesi, öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme kriterlerinin değiştirilmesi ve öğretmen eğitiminde içeriksel güncellemeler yapılmasını zorunlu hâle getirmiştir (Elçin, 2023). AB-CoE projesiyle paralel olarak Maarif modeli müfredatı da yabancı dil öğretimini CEFR’ye dayalı beceri temelli yaklaşımla düzenlemektedir (Council of Europe & European Union, 2024; MEB, 2023b).

Yabancı dil öğretiminde Avrupa ile uyum süreci sadece müfredat düzeyinde değil, öğretim uygulamaları, materyal geliştirme ve dijitalleşme gibi pek çok farklı boyutta etkili olmuştur. Bu bağlamda, özellikle teknoloji destekli dil öğretimi (mobil uygulamalar, dijital platformlar, etkileşimli yazılımlar) hem Türkiye’de hem AB ülkelerinde ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen niteliği ve dil yeterliliği gibi yapısal sorunlar Türkiye’de uygulamada zorluklar yaratmaktadır (Cavga vd., 2024).

Ayrıca Türkiye’deki dil eğitiminin merkezîyetçi yapısı ve sınav odaklı yaklaşımı, Avrupa’daki öğrenen merkezli pedagojik yaklaşımlarla çelişmektedir. Bu durum, her ne kadar politik düzeyde AB standartları

benimsenmiş olsa da uygulamada bazı uyum sorunlarının yaşandığını göstermektedir (Uysal, 2015). Eğitim uzmanları (örneğin, Prof. Dr. Cem Balçıkanlı), TYMM'nin iddialı hedeflerine rağmen altyapı, öğretmen niteliği ve eğitimdeki eşitsizlik gibi yapısal sorunların hâlen çözülmediğine dikkat çekmektedir (Balçıkanlı, 2024). Özellikle erken yaşta yabancı dil öğretiminde, öğretmen eğitiminin standardizasyonunun yetersiz olduğu vurgulanmaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda Türkiye'nin Avrupa Birliği ile eğitim politikaları, özellikle de yabancı dil öğretimi alanındaki uyum çabalarının yapısal, programatik ve pedagojik düzeylerde gelişim gösterdiği saptanmıştır. Avrupa Konseyi'nin CEFR belgesiyle oluşturduğu standartlar, Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarını yönlendirmiş ve bu durum öğretmen eğitiminden, materyal tasarımına kadar geniş bir etki alanı oluşturmuştur. Avrupa Birliği, belirlediği hedeflere ulaşmak için eğitimi gerekli görmekte, konuya büyük önem vermekte, çeşitli programlarla gelişimini desteklemektedir. AB'nin en önemli özelliklerinden biri de çok dilliliktir. AB uluslararası kültür zenginliğini yaymaya ve yaşatmaya çalışmaktadır. Birlik, üye ülkeleri bağlayıcı ortak politikalar üretmek yerine, eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunda, herhangi bir metot, yöntem veya politika dayatmaz. Sadece adı geçen alanlardaki iş birliğini, koordinasyonu, karşılıklı öğrenmeyi ve iyi örneklerin yayılmasını teşvik eder. AB standartlar ve göstergeler yoluyla ulusal eğitim sistemleri üzerinde benzeşmeleri yönünde ülkelerin hedeflerine ulaşması için rehberlik yapar. Helsinki 'den beri eğitim konusunda çok yol alan Türkiye çalışmalarına devam etmektedir. Ancak sistem ve insan kaynaklı bazı sorunların olduğu gözlenmektedir. Eğitim sistemleri ve politikaları sadece ulusal değil, ayrıca küresel bağlamlar tarafından da şekillendirilir (Willems, 2002, s. 7). Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarına etki eden küresel faktörlerden birisi de uzun zamandır devam eden AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları ile AB-Türkiye ilişkileridir. Ancak uygulamada karşılaşılan zorluklar, özellikle öğretmen yeterlilikleri, kaynak yetersizliği ve sistemsel engeller gibi konularda devam etmektedir. Türkiye, AB/CoE aracılığıyla yabancı dil öğretiminde Avrupa normlarına yaklaştırmış; TYMM ile bu süreci beceri temelli, esnek ve işlevsel kullanım odaklı hâle getirmiştir. Ancak öğretmen yeterliliği, altyapı sorunları ve dijital eşitsizlik gibi engeller, bu hedeflerin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme politikaları ve altyapı yatırımlarının eş zamanlı olarak güçlendirilmesi önem arz etmektedir.

Öneriler

Yabancı dil eğitimine ana sınıflarında branş öğretmenleri rehberliğinde başlanmalı.

2023-2024 eğitim öğretim yılında belirlenen il ve okullarda pilot uygulama olarak uygulanan "Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli" 26 ildeki 32 okulda, ortaokul 5. sınıf seviyesindeki 2 bin 999 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirildi. (URL-4) Bu uygulamanın ivedilikle ülke genelinde uygulanması.

Öğretim aşamasında dil bilgisi yerine konuşma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi istense de uygulamada sınıf mevcutlarının fazlalığı buna engel olmaktadır. Öğrenciler gruplara ayrılarak eğitim yapılmalıdır.

Eğitimcilerin dil hakimiyetlerinin körelmemesi için belirli aralıklarla zorunlu hizmet içi eğitimlerin yapılması.

Yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları, CEFR yeterliliklerine göre yeniden düzenlenmeli ve uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verilmelidir.

Eğitim teknolojilerinin entegrasyonu desteklenmeli, özellikle kırsal bölgelerde teknolojiye erişim artırılmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları AB standartlarına göre yeniden tasarlanmalı, sadece bilgi değil, iletişimsel beceri temelli sınavlar uygulanmalıdır.

Dil eğitimi politikalarında yerel ihtiyaçlar da göz önünde bulundurularak esnek ve katılımcı modeller benimsenmelidir.

Türkiye'de Avrupa Birliği projelerine katılım teşvik edilmeli, öğretmen ve öğrenci hareketliliği artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Altay, B., Kaya, D., & Demirtaş, Z. (2018). *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye uygulamaları*. Eğitim

- Balçıkınlı, C. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve yabancı dil öğretimi: Olanaklar ve sınırlılıklar. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 45-60.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2008). *The craft of research* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Cavga, H., Akın, M., & Ödemiş, A. (2024). Türkiye’de yabancı dil öğretiminin güncel sorunları ve çözüm önerileri. *Yabancı Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 21-39.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge University Press.
- Council of Europe & European Union. (2024). *Enhancing foreign language education quality in Türkiye (2024-2029)*. <https://www.coe.int>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Eğitim Tercihi. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve beceri temelli eğitim. <https://www.egitimtercihi.com>
- Elçin, B. (2023). CEFR uyumlu yabancı dil öğretim programları: Türkiye örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 103-118.
- Ensonhaber. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yabancı dil eğitimi. <https://www.ensonhaber.com>
- Gediklioğlu, T. (2005). Bilgi toplumunda eğitimin değişen rolleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 66-80.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. SAGE Publications.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (MEM) (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli müfredat uygulamaları. <https://istanbul.meb.gov.tr>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım kitapçığı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023b). *Yeni müfredat ve temel beceriler çerçevesi*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Rehberlik ve Denetim Başkanlığı [RDB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli izleme ve değerlendirme raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(17), 1-6. <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Uysal, H. H. (2015). Türkiye’de dil politikaları ve yabancı dil eğitiminin dönüşümü: AB etkisi. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 15-33.

- Uysal, H. H., & Akın, G. (2020). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin CEFR doğrultusunda yeniden yapılandırılması. *Eğitim Politikaları Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 22–36.
- Willems, U. (2002). The role of education in European integration. *European Education*, 34(1), 6-21.



İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİK ŞEKİL VE CİSİMLER İLE İLGİLİ HATA VE KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ

EXAMINATION OF 4TH GRADE STUDENTS' MISTAKES AND MISCONCEPTIONS FOR GEOMETRIC SHAPES AND GEOMETRIC OBJECTS

Ecesu Musluoğlu

Öğretmen, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ecesuolcek@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-3890-5856>

Kemal Altıparmak

Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kemal.altiparmak@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2562-4173>

Özet

Günlük hayatın her alanında karşılaşılan ve kullanılan geometri, matematik biliminin önemli bir alanını oluşturmaktadır. Matematiksel kavramların birbirleriyle ilişkili olmasından ya da öğrencilerin kavrama kendi çıkarımlarıyla anlamlar yüklemesinden dolayı süreçte öğrenciler hatalar yapmakta ve hataların bazıları kavram yanlışlarına dönüşebilmektedir. Araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin geometrik şekil ve geometrik cisimler ile ilgili hatalarının ve kavram yanlışlarının tespit edilmesidir. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 öğretim yılında Van'ın Erciş ilçesinde yer alan 94 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma betimsel analiz yöntemi kullanılarak yürütülmüş ve elde edilen bulguların analizinde nitel yöntemden faydalanılmıştır. Çalışmada geometri özelinde uyarlanmış 28 sorudan oluşan geometrik şekiller ve geometrik cisimler hakkında üç aşamalı "Kavram Yanlışları ve Hata Teşhis Testi" kullanılmıştır. Sorular üç aşamalı olarak ayarlanmıştır. Sorulardaki her bir aşama ayrı olarak değerlendirilip sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin: kareyi bir dikdörtgen olarak kabul etmediği; eşkenar üçgenin aynı zamanda ikizkenar olduğunu kabul etmediği; geometrik şekilleri geometrik cisim olarak gördüğü ve tanımladığı; kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik ifadesini kullanmadığı ve verilen şekillerde diklik ifadesini aramadığı; ayırt, yüz, köşe kavramlarını birbirine karıştırdığı; geometrik cisimleri geometrik şekiller ile isimlendirdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucunda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin geometrik şekiller ve cisimler konularında yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geometri, geometri öğretimi, hata, kavram yanlışlığı

Abstract

Geometry, which is encountered and used in every aspect of daily life, constitutes an important field of mathematics. Mathematical concepts are related to each other and students attribute meaning to the concept through their own inferences causes errors in the learning process and some of these errors may turn into misconceptions. The aim of this research is to define the errors and misconceptions of 4th grade students about geometric shapes and geometric objects. The sample of the research consists of a total of 94 students studying at the 4th grade in Erciş, Van in the 2023-2024 academic year. The study was carried out using a descriptive model and the qualitative method was used in the analysis of the findings. In the study, a three-stage "Misconceptions and Error Diagnosis Test" consisting of 28 questions about geometric shapes and geometric objects was used. Since the questions were three-stage, the results were reached by evaluating each stage separately. The findings of the study are: students do not accept a square as a rectangle and an equilateral triangle is also isosceles; students see and define geometric shapes as geometric objects; students do not use the right-angle term when

defining squares and rectangles and does not seek the expression of right-angle in the given figures; students confuse the concepts of edge, face and corner; students name geometric objects with geometric shapes. As a result of the research, the errors and misconceptions of 4th grade students about geometric shapes and geometric objects were determined.

Keywords: Geometry, geometry teaching, errors, misconceptions

GİRİŞ

Dünyada gelişmekte olan teknoloji ve insanların yaşam standartlarının nitelikleri matematikle doğrudan ilişkilidir. Ülkelerin eğitim seviyelerinin düzeyi, ülkelerin gelişmişliğiyle eşdeğerlik gösterir. Bu nedenle bir ülkede bilim ve teknoloji gibi alanlardaki gelişmelerden bahsedilmesi, matematik eğitiminin kapsamlı, amacına uygun bir şekilde yürütülmesiyle mümkündür (Işık, vd., 2008). Bunun yanında dünyada sürekli olarak yaşanan değişim ve gelişmeler karşısında insanların matematiği gündelik yaşamında anlamlandırma ve kullanma gereksinimi de doğru orantılı olarak artmakta; matematiği anlayabilen ve matematiği kullanabilen insanlar geleceğe şekil verme konusunda daha fazla alternatife sahip olabilmektedir (Altun, 2007; MEB, 2009).

Bir ülkenin gelişimine katkı sağlayan en etkili araçlardan biri eğitimidir (Aydın, 2003). Toplumlar mevcut birikimini aktarmak için eğitimden faydalanırlar. Günümüz eğitim sisteminde, hızla gelişmekte olan teknolojiye ayak uydurmak ve dönemin gerisinde kalmamak için bazı gelişmeler yapılmaktadır (Büyükkarcı, 2019). Eğitimde, gelenekselci olan bilgiyi hazır verme ve ezberci sistemden uzaklaşarak bireyin bilgiyi keşfederek ve araştırarak elde etmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2010). Eğitim sistemimizde belirlenen hedefler doğrultusunda öğretim programlarının içeriğini zenginleştirecek dersler yer almaktadır. Bu derslerden biri de zengin kapsamı ile matematik dersidir ve eğitimde matematik öğretimi önemli bir paya sahiptir (Eliyeşil, 2024). Günlük hayatın her alanında karşılaşılan ve kullanılan geometri, matematik biliminin önemli bir alanını oluşturmaktadır. NCTM (2001)'ye göre, geometri bize çevremizi tanımamızda, anlamlandırmamızda ve incelememizde yardımcı olmaktadır.

Erken yaşta geometrik kavramların öğretilmesi, öğrencilerin geometri konusunda potansiyellerini desteklemektedir. Bu sebeple de öğrencilerin geometrik cisimleri tanımaları, tanımlamaları ve adlandırmaları burada önemli bir paya sahiptir (Yorulmaz & Uysal, 2021). Günlük hayatla bütünleşmiş bir şekilde gerçekleştirilen etkili geometri eğitimi kişileri hayata hazırlamada çok önemli bir yere sahiptir. Geometri bireylere çözümüleme, karşılaştırma, çıkarım yapma, inceleme, araştırma, eleştirel düşünme, öğrendiklerini ifade etme gibi önemli beceriler kazandırmaktadır (Baykul, 1998). Erdoğan (2006) öğrencilerin geometriye yönelik hedeflenen kazanımları benimseyebilmeleri için eğitim ortamı öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine uygun şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca derslerde düzenlenen etkinlikler öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak planlanmalıdır (Kılıç, 2003).

Matematik biliminin literatüründe çok fazla yer alan kavram, çeşitli kaynaklarda olay veya nesnelerin ortak özelliklerini kapsayan soyut ve genel fikir olarak tanımlanmaktadır (Ubuz, 1999). Matematik ile ilgili herhangi bir kavramı açıklarken kavramla ilişkili çok fazla sayıda kavrama değinmeden tanımlamayı yapmak oldukça güçtür. Örneğin nokta tanımlanmadan doğru parçası, doğru parçası tanımlanmadan kare, kare tanımlanmadan da küp tanımlanamamaktadır. Kavramlar arasındaki ilişki dikkate alındığında, birkaç konuyu kaçırmış bir öğrencinin, konuları takip edebilmesi oldukça zordur. Bunun nedeni matematiğin kümülatif yapısı ve öğretim programlarının sarmal yapıda oluşudur (Ersoy, 2006). Matematiksel kavramların birbirleriyle ilişkili olmasından ya da öğrencilerin kavrama kendi çıkarımlarıyla anlamlar yüklemesinden dolayı süreçte öğrenciler yanlışlar yapmakta ve bu yanlışların bazıları kavram yanlışlarına dönüşebilmektedir (Yenilmez & Yaşa, 2008).

Kavram yanlışlığı ve hata ifadeleri çoğunlukla birbirleriyle karıştırılmaktadır. Türk Dil Kurumuna göre hata; yanlış; istemeden ve bilmeden yapılmış olan yanlış, kusur, yanlışlık, yanlışlık olarak tanımlanmaktadır. Kavram yanlışlığı ise öğrencinin var olan hatalarını doğru olarak kabul edip bunu savunmasıyla oluşmaktadır (Akkuşçi, 2019). Bireyler çeşitli durumlarda hatalar yapabilirler. Bu durumda mühim olan hatanın kaynağının ne olduğudur. Birey hatasının farkında olarak yapmıyorsa, yaptığı hatayı savunuyorsa, destekliyorsa ve koruyorsa bu durum kavram yanlışlığı olarak görülür (Yenilmez & Yaşa, 2008). Baki (1999), kavram yanlışlığının

öğrencilerin yanlış deneyimleri sonucunda oluştuğunu belirtmektedir. İfadelere bakıldığında her kavram yanlışlığının bir hata olduğunu ancak her hatanın bir kavram yanlışlığını ortaya çıkarmadığı söylemek mümkündür (Uygun, 2023).

Gödek (2022) hata ve kavram yanlışlığının özelliklerini Tablo 1’de karşılaştırmıştır.

Tablo 1. Hata ve Kavram Yanlışlığının Özellikleri

Özellikler	Hatalı Bilgi	Kavram Yanlışlığı
Kavramsal değişime direnç gösterir.	Yok	Evet
Örüntü oluşturur.	Olabilir	Evet
Başka konuya ya da alana transfer eder.	Olabilir	Evet
Sistematiktir.	Olabilir	Evet
Kalıcıdır.	Olabilir	Evet
Özel tekniklerle tespit edilir.	İhtiyaç duymayabilir	Evet
Özel tekniklerle giderilir.	İhtiyaç duymayabilir	Evet

Güneş’e (2007) göre kavram yanlışlıkları, yaş, cinsiyet, gibi genetik faktörlerden ve yetenek, kültürel geçmiş gibi durumlardan bağımsızmış gibi durabilir. Kavram yanlışlığının oluşması durumunda yok edilmesi oldukça zordur. Gelenekselci öğretim metotları ile düzeltilmesi mümkün değildir. Kavram yanlışlıkları çoğunlukla geçmişte yaşamış eski bilim insanlarının ve filozofların ortaya attıkları kavramlar ile benzerlik gösterir. Öğrenciler bilimsel kavramları anlasalar bile süreçte öğrencilerde var olan kavram yanlışlıkları, karşılıklarına çıkan bilimsel kavramlarla etkileşime girerek olumsuz sonuçlar doğurabilir. Yani öğrenciler birbiriyle tutarsız olan kavramlara sahip olabilirler. Uzunca bir süre eğitim görmüş olmalarına rağmen pek çok yetişkin ve öğretmen, öğrenci oldukları süreçte sahip oldukları kavram yanlışlıklarını sürdürebilmektedir. Kavram yanlışlıkları her bireyin geçmişte deneyimlediği kişisel karmaşık yaşantılarına dayanmaktadır (Aktaran Palabıyık, 2016).

Araştırmanın Amacı

Öğrenciler geometrik şekil ve geometrik cisimler öğreniminde bazı kavram yanlışlıklarına sahip olabilmektedir. Bu yüzden 4. sınıf öğrencilerinin geometrik şekil ve geometrik cisimler hakkında sahip oldukları kavram yanlışlıkları ve hataların neler olduğunun araştırılması gerekli görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin geometrik şekil ve geometrik cisimler ile ilgili hatalarının ve kavram yanlışlıklarının tespit edilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma 2023-2024 eğitim- öğretim döneminde 4. sınıf öğrencilerinin geometrik şekiller ve geometrik cisimler konusu ile ilgili kavram yanlışlıklarını ve hatalarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda verilerden yararlanılarak nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile görüşme yapılan bireyleri tanıtıcı bulgular araştırmacı tarafından değerlendirilir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanır. Ardından birbirine benzerlik gösteren ve birbiriyle ilişkisi olduğu saptanan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Altunışık vd., 2010). Kavram yanlışlıklarının tespit edilmesinde nicel yöntemler yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle daha ayrıntılı bir analiz için nitel özellikte açık uçlu sorulara gereksinim duyulmaktadır (Kabapınar, 2003). Çalışmada üç aşamalı kavram ve hata yanlışlıkları teşhis testi kullanılmıştır ve test üç aşamadan oluşmaktadır. Kavram yanlışlıklarını belirlemek amacıyla birbirleriyle ilişkili olan üç aşamada öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevapların analizi gerçekleştirilmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Van ilindeki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Erciş ilçesinde yer alan ilkokullardan amaçlı

örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi örneklemin çalışmaya pratiklik ve hız kazandıran, kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma, iki farklı okuldan toplam 94 tane 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Tablo 2. Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Sıra No	Okul Adı	Öğrenci Sayısı
1	Reşit Çelik İlkokulu	36
2	Vali Abdulkadir Sarı İlkokulu	58
Toplam		94 öğrenci

Veri Toplama Araçları

Altıparmak ve Gürcan (2021) tarafından geliştirilen geometrik şekiller hakkında “Kavram Yanılgıları ve Hata Teşhis Testi” ilkokul geometri kazanımları göz önünde bulundurularak geometri özelinde araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Testin geometrik şekiller hakkındaki bölümü Altıparmak ve Gürcan (2021) tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Geometrik cisimler hakkındaki bölümü ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uyarlanan testte alanında yetkin 3 uzmanın görüşüne başvurulup soruların onayı alınmıştır. 28 sorudan oluşan test öncelikle pilot olarak uygulanmıştır. 2024 Nisan ayının ilk haftası Vali Abdulkadir Sarı İlkokulu’nda öğrenim görmekte olan 60 tane 4. sınıf öğrencisiyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda kavram yanılgısı tespit edilemeyecek 6 soru testten çıkarılmıştır. Yeni hâli için tekrar alanında yetkin 3 uzmanın görüşüne başvurulup soruların onayı alınmıştır. Kavram yanılgısı ve hata teşhis testi üç aşamadan oluşan bir testtir. Birinci aşamada açık uçlu bir soru yer almaktadır. Bu aşamada öğrencilerden açıklama yapması veya doğru bulduklarını yuvarlak içine alması beklenmektedir. İkinci aşamada öğrencinin soruya verdiği cevabın nedeni sorulmaktadır. Üçüncü aşamada ise öğrencinin ilk iki aşamada verdiği cevaplardan emin olup olmadığı sorulmaktadır. Testin uyarlanmasında MEB Matematik Öğretim Programındaki (2018) ilk dört sınıf düzeyindeki geometri kazanımları göz önünde bulundurularak toplam 22 soru hazırlanmıştır.

Tablo 3. Soruların 1-4 MEB (2018) Müfredatındaki Kazanımlarla Eşleşmesi

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım	Soru Numarası
2	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	M.2.2.1.3. Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanırlar ve ayırt eder.	25
3	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	M.3.2.1.1. Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir, koni ve küre modellerinin yüzlerini, köşelerini, ayrıtlarını belirtir.	26-27-28
3	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	M.3.2.1.2. Küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmanın birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini açıklar.	22-23-24
3	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	M.3.2.1.3. Cetvel kullanarak kare, dikdörtgen ve üçgeni çizer; kare ve dikdörtgenin köşegenlerini belirler.	1-2-3-4-5-14-15-16
3	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	M.3.2.1.4. Şekillerin kenar sayılarına göre isimlendirildiklerini fark eder.	1-2-3-4-5
4	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	M.4.2.1.1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir.	12-13

4	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	M.4.2.1.2. Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirler.	1-2-12-13
4	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	M.4.2.1.3. Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.	3-4-5-11
4	Ölçme	Uzunluk Ölçme	M.4.3.1.3. Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder.	9-10
4	Ölçme	Çevre Ölçme	M.4.3.2.1. Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar.	21
4	Ölçme	Alan Ölçme	M.4.3.3.1. Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birimkarelerin sayısı olduğunu belirler.	20

Her soru kazanımlar doğrultusunda belirlenen beceriler kapsamında ayrı ayrı incelenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda geometrik şekiller ve geometrik cisimler konusundaki hata ve kavram yanlışlarını ölçen soruların numaraları Tablo 4’te belirtilmektedir.

Tablo 4. Geometrik Şekiller ve Geometrik Cisimler Konusundaki Hata ve Kavram Yanlışlarını Ölçen Sorular

Hata ve Kavram Yanlışları	Soru Numaraları
Kare ve dikdörtgen hakkında hata ve kavram yanlışları	1-2-12-13-14-15
Üçgen hakkında hata ve kavram yanlışları	3-4-5-11-16
Uzunluk, çevre ve alan ölçme hakkında hata ve kavram yanlışları	9-10-20-21
Geometrik cisimler hakkında hata ve kavram yanlışları	22-23-24-25-26-27-28

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılının Mayıs ayında toplanmıştır. İki okula iki ayrı hafta gidilmiştir. İlk hafta 3 ayrı şubeye, ikinci hafta 3 ayrı şubeye test uygulanmıştır. Test uygulanırken öğrenciler süre konusunda sınırlandırılmamıştır. Diledikleri gibi ihtiyaç molası vererek testi cevaplandırmışlardır. Bu şekilde testin uygulanmasında herhangi bir problem yaşanmamıştır. Testin soruları üç aşamalı olarak ayarlanmıştır. Sorulardaki her bir aşama ayrı olarak değerlendirilip sonuca ulaşılmıştır. Birinci aşamada öğrencinin soruyu doğru yanıtlayıp yanıtlanmadığı tespit edilmiştir. Ardından öğrencinin yaptığı işaretlemeyi neden yaptığı ile ilgili açıklamasına bakılmıştır. Son aşamada öğrencinin verdiği yanıttan emin olup olmadığı incelenmiştir. Geometrik şekil ve cisimlerle ilgili belirlenen sorular 4. sınıf öğrencileri tarafından yazılı doküman şeklinde cevaplanacaktır. Tablo 4’te her kavram yanlışlığı türünü açığa çıkarmak için en az 2’şer adet soru sorulmuştur. Kavram yanlışlığının varlığı belirlenirken belli adımlar koşul görülmüştür. Koşullar şu şekildedir:

- 1)Eğer öğrenci belirli kavram yanlışlığı özelinde testte olan soruların tümünü yanlış yapmış,
 - 2)Bu kavram yanlışlığı özelinde var olan soruların tümünün nedenlerini birbirine benzer ve tutarlı olacak şekilde yanlış açıklamış,
 - 3)Verdiği yanıttan da emin ise o zaman öğrencide kavram yanlışlığının var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenci soruyu yanlış cevaplamış ama neden kısmında kısmen de olsa doğru bilgiler yazmış ve sorudan emin değilse bu durum hata olarak değerlendirilecektir. Ya da soruyu doğru cevaplamış ama nedeni yanlış ifade etmişse öğrenci soruyu hatalı cevaplamış olarak kabul edilecektir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın elde edilen bulgularına yer verilmiştir. 94 öğrenci sorulara yanıt vermiştir.

Kare ve Dikdörtgen Hakkında Hata ve Kavram Yanılgılarına Yönelik Bulgular

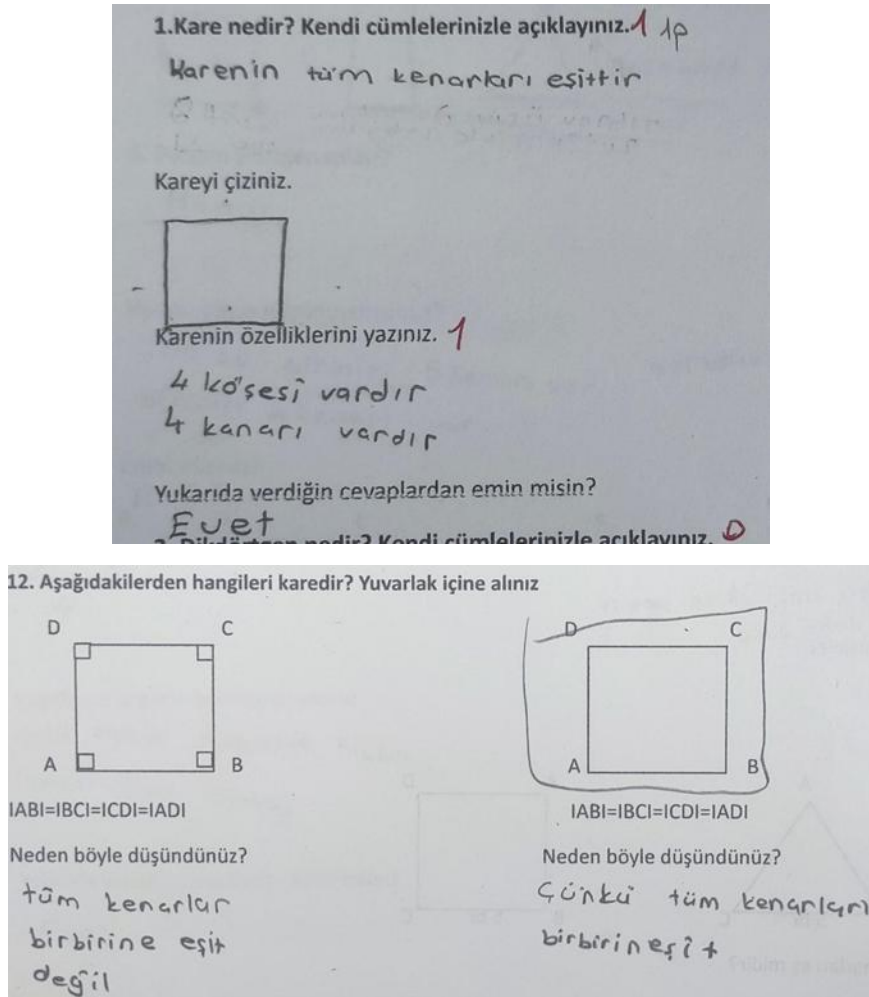
Tablo 5 öğrencilerin dikdörtgen ve kare konusunda sahip oldukları hata ve yanılgılarını göstermektedir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin kare ve dikdörtgen hakkında üç çeşit kavram yanılgısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- 1) Kareyi bir dikdörtgen olarak kabul etmez.
- 2) Dikdörtgen ve kareyi bir geometrik cisim olarak görür.
- 3) Kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik ifadesini kullanmaz ve verilen şekillerde diklik ifadesini aramaz.

Tablo 5. Kare ve Dikdörtgen Hakkındaki Hata ve Kavram Yanılgıları

Hatalı Sonuçlar	Hatası Olan Öğrenci Sayıları	Kavram Yanılgısı Olan Öğrenci Sayıları
Kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik ifadesini kullanmaz ve verilen şekillerde diklik ifadesini aramaz.	90	25
Kareyi bir dikdörtgen olarak kabul etmez.	69	23
Dikdörtgen ve kareyi bir geometrik cisim olarak görür.	15	9

Tablo 5, öğrencilerin kare ve dikdörtgen hakkındaki sahip oldukları hataları ve kavram yanılgılarını göstermektedir. Tabloya göre, kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik ifadesini kullanmamak ve verilen şekillerde diklik ifadesini aramamak en fazla yapılan hatadır. 90 (%95,74) öğrenci kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik ifadesini kullanmamıştır ve verilen şekillerde diklik ifadesini aramamıştır. 90 öğrencinin 25'inde (%26,59) bu konuda kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Şekil 1'de öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanılgısının bir örneğine yer verilmiştir.

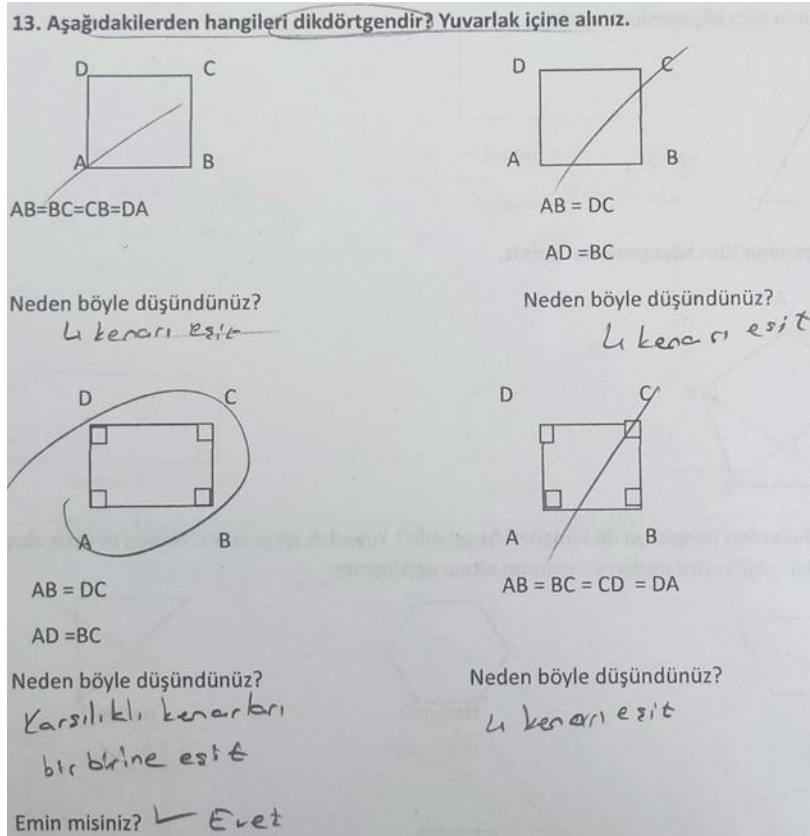


Şekil 1. Öğrencinin Kare Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik

ifadesini kullanmaz ve verilen şekillerde diklik ifadesini aramaz.)

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğrenci kareyi tanımlarken kenarların eşit olduğunu dile getirmiştir. Fakat karenin köşelerinin birbirine dik olması gerektiğini ifade etmemiştir. Ayrıca 12. Soruda yer alan karede diklik ifadesi gösterilmemesine rağmen sadece kenar uzunlukları eşit olduğu için geometrik şekli bir kare olarak kabul etmiştir.

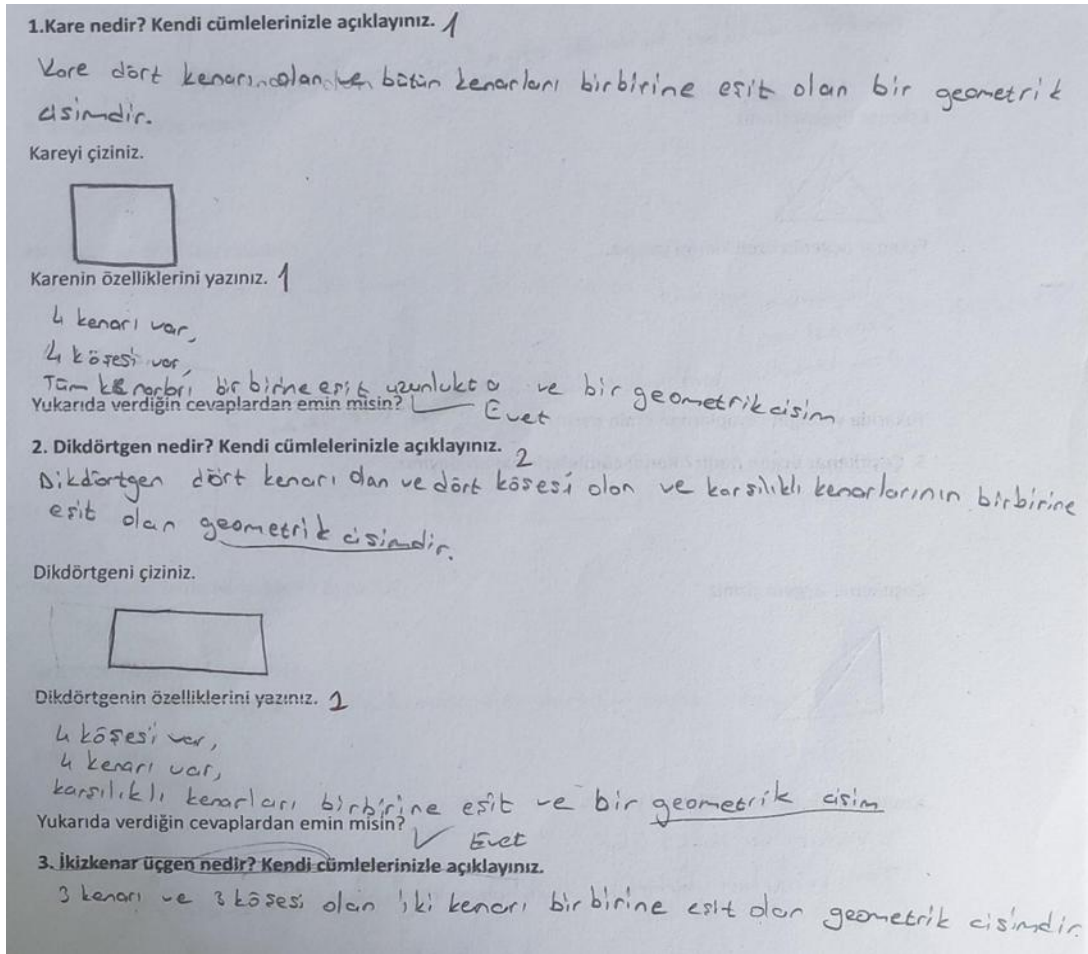
Tablo 5’e göre, kareyi bir dikdörtgen olarak kabul etmeyen 69 (%73,40) öğrenci olduğu görülmektedir. 69 öğrencinin 23 (%24,46) tanesinde bu konuda kavram yanlışlığının varlığı tespit edilmiştir. Şekil 2’de öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanlışlığının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğrencinin Kare Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Kareyi bir dikdörtgen olarak kabul etmez.)

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrenci kare şekillerini yuvarlak içine almamıştır çünkü o şekilleri bir dikdörtgen olarak görmemektedir. Diğerlerini seçmemesinin nedenini, karenin dört kenarının da eşit olması şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca cevabından emin olduğunu belirtmiştir. Dikdörtgen olarak işaretlediği şekli işaretlemesinin nedeninin karşılıklı kenarlarının birbirine eşit olması şeklinde ifade etmiştir. Bu öğrenci, bu ifadesinin kare için de geçerli olduğunu farkında değildir.

Tablo 5’e göre, dikdörtgen ve kareyi bir geometrik cisim olarak gören 15 (%15,95) öğrenci olduğu görülmektedir. 15 öğrencinin 9 (%9,57) tanesinde bu konuda kavram yanlışlığı olduğu tespit edilmiştir. Şekil 3’te öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanlışlığının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencinin Kare Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Dikdörtgen ve kareyi bir geometrik cisim olarak görür.)

Şekil 3'te görüldüğü üzere öğrenci kareyi tanımlarken de dikdörtgeni tanımlarken de bu şekillerin geometrik cisim olduğunu ifade etmiştir. Cevabından emin olduğunu da belirtmiştir.

Üçgenler Hakkında Hata ve Kavram Yanılgılarına Yönelik Bulgular

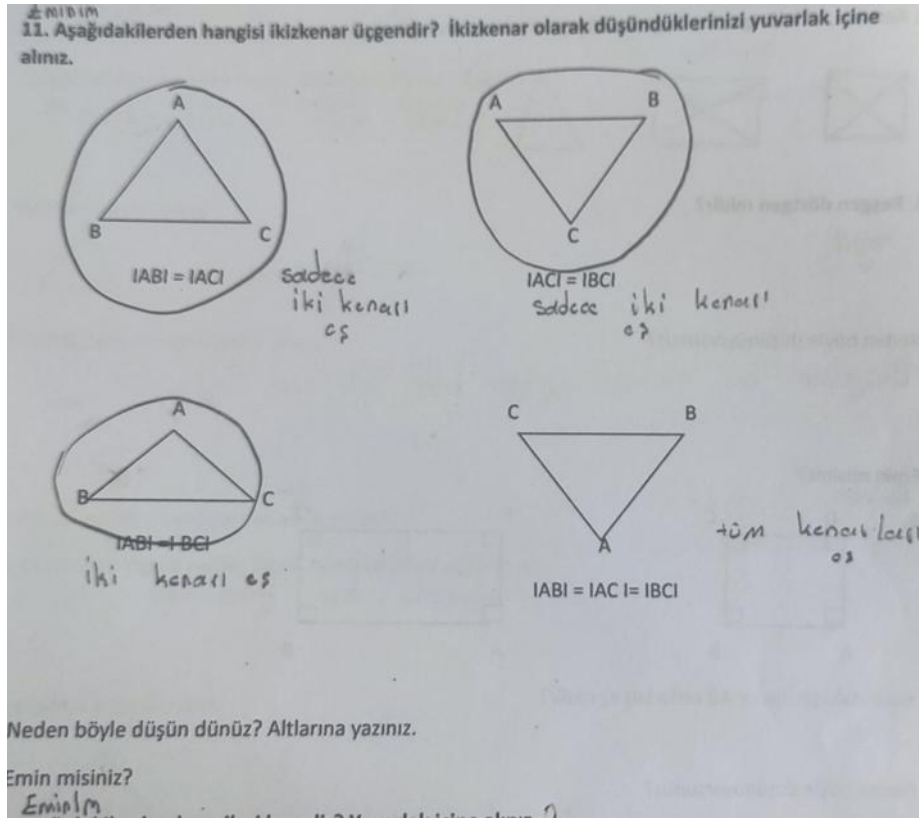
Tablo 6 öğrencilerin üçgenler hakkında sahip oldukları hata ve yanılgılarını göstermektedir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin üçgenler hakkında 2 çeşit kavram yanılgısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- 1) Üçgeni bir geometrik cisim olarak görür.
- 2) Eşkenar üçgenin aynı zamanda ikizkenar üçgen olduğunu kabul etmez.

Tablo 6. Üçgenler Hakkında Hata ve Kavram Yanılgıları

Hatalı Sonuçlar	Hatası Olan Öğrenci Sayıları	Kavram Yanılgısı Olan Öğrenci Sayıları
Eşkenar üçgenin aynı zamanda ikizkenar üçgen olduğunu kabul etmez.	56	9
Üçgeni bir geometrik cisim olarak görür.	10	5

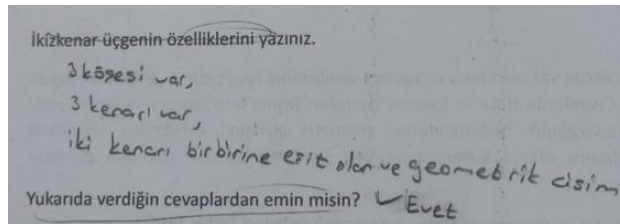
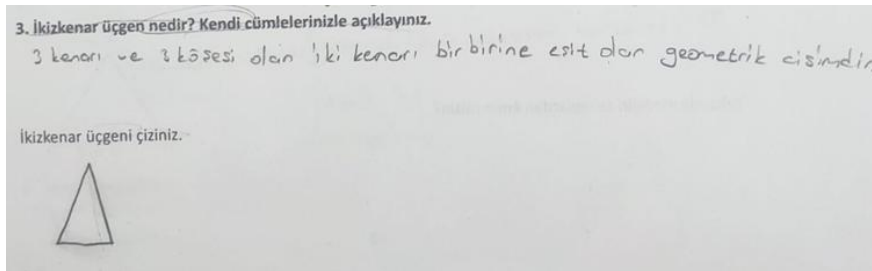
Tablo 6, öğrencilerin üçgenler hakkındaki sahip oldukları hataları ve kavram yanılgılarını göstermektedir. Tablo 6'ya göre, eşkenar üçgenin aynı zamanda ikizkenar üçgen olduğunu kabul etmemek en fazla yapılan hatadır. 56 (%59,57) öğrenci eşkenar üçgenin aynı zamanda ikizkenar üçgen olduğunu kabul etmemiştir. 56 öğrencinin 9'unda (%9,57) bu konuda kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Şekil 4'te öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanılgısının bir örneğine yer verilmiştir.

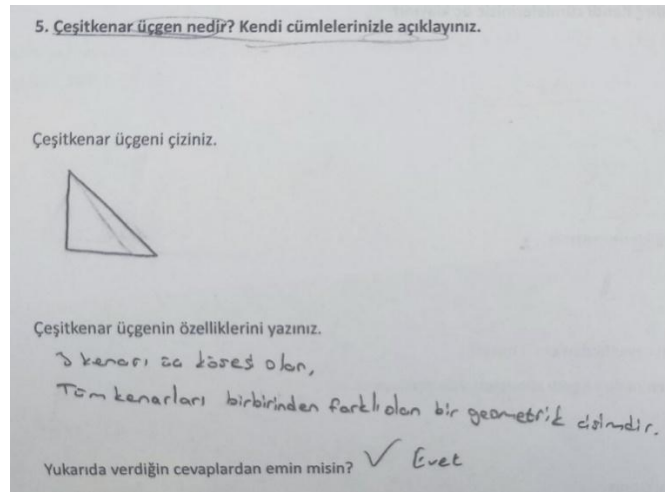
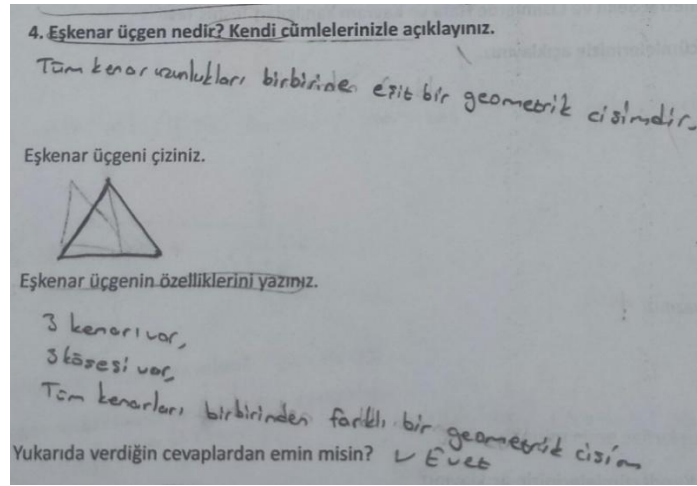


Şekil 4. Öğrencinin Üçgen Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Eşkenar üçgenin aynı zamanda ikizkenar üçgen olduğunu kabul etmez.)

Bu öğrenci, şekil 4'teki üç eşit kenarı olan geometrik şekli ikizkenar üçgen olarak görmemektedir. Bunun nedenini "Tüm kenarları eşit." şeklinde açıklamıştır. Öğrenci, sadece iki eşit kenarı olan üçgenlerin ikizkenar olduğunu çünkü iki eşit kenarı olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenci, bu ifadesinin eşkenar üçgen için de geçerli olduğunu farkında değildir. Ayrıca öğrenci cevabından emin olduğunu da belirtmiştir.

Tablo 6'ya göre, üçgeni bir geometrik cisim olarak gören 10 (%10,63) öğrenci olduğu görülmektedir. 10 öğrencinin 5 (%5,31) tanesinde bu konuda kavram yanılgısının varlığı tespit edilmiştir. Şekil 5'te öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanılgısının bir örneğine yer verilmiştir.





Şekil 5. Öğrencinin Üçgen Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Üçgeni bir geometrik cisim olarak görür.)

Şekil 5'te görüldüğü üzere aynı öğrenci üçgenleri tanımlarken bu şekillerin geometrik cisim olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca cevabından emin olduğunu da belirtmiştir.

Uzunluk, Çevre ve Alan Ölçme Hakkında Hata ve Kavram Yanılgılarına Yönelik Bulgular

Tablo 7 öğrencilerin uzunluk, çevre ve alan ölçme hakkında sahip oldukları hata ve yanılgılarını göstermektedir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin bu konu hakkında 3 çeşit kavram yanılgısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar;

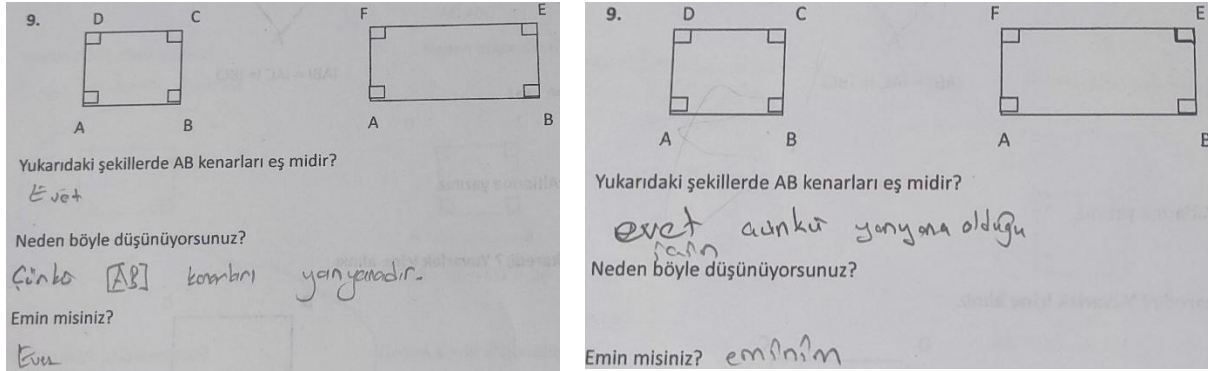
- 1) İki farklı uzunluktaki, aynı isimlendirilen AB doğru parçalarının uzunluklarını eş uzunlukta kabul eder.
- 2) Çevre yerine alanı hesaplar.
- 3) Alan yerine çevreyi hesaplar.

Tablo 7. Uzunluk, Çevre ve Alan Ölçme Hakkında Hata ve Kavram Yanılgıları

Hatalı Sonuçlar	Hatası Olan Öğrenci Sayıları	Kavram Yanılgısı Olan Öğrenci Sayıları
İki farklı uzunluktaki, aynı isimlendirilen AB doğru parçalarının uzunluklarını eş uzunlukta kabul eder.	60	27
Çevre yerine alanı hesaplar.	36	20
Alan yerine çevreyi hesaplar.	7	1

Tablo 7, öğrencilerin uzunluk, çevre ve alan ölçme hakkında hata ve kavram yanılgılarını göstermektedir. Tabloya göre, iki farklı uzunluktaki, aynı isimlendirilen AB doğru parçalarının uzunluklarını eş uzunlukta kabul edilmesi en fazla yapılan hatadır. 60 (%63,82) öğrenci, iki farklı uzunluktaki, aynı isimlendirilen AB

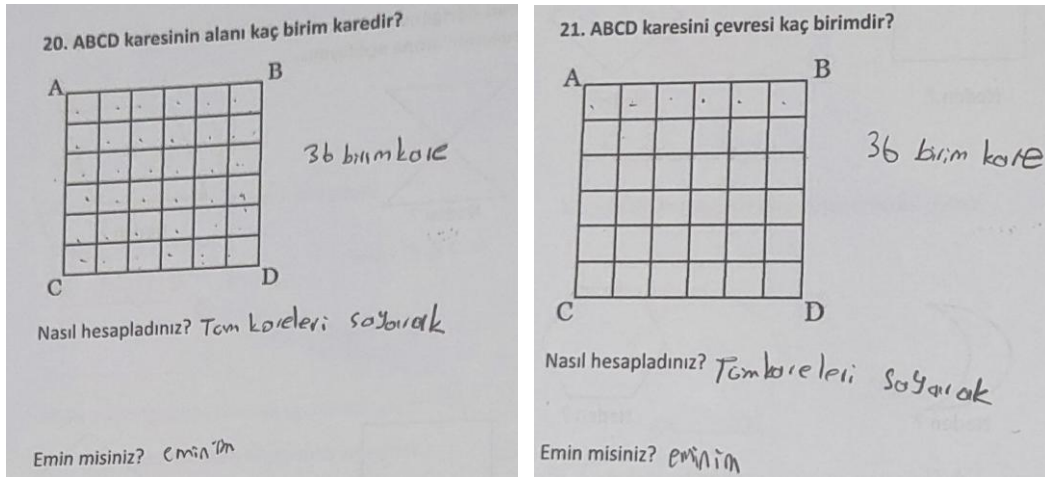
doğru parçalarının uzunluklarını eş uzunlukta kabul etmektedir. 60 öğrencinin 27'sinde (%28,72) bu konuda kavram yanılığı tespit edilmiştir. Şekil 6'da öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanılığının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 6. Öğrencinin Uzunluk Ölçme Hakkında Kavram Yanılığı

Şekil 6'da görüldüğü üzere öğrenciler AB doğru parçalarının uzunlukları farklı olmasına rağmen kenarların eş olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun nedenini de bu iki kenarın yan yana konumlandırılması olarak açıklamışlardır. Öğrenciler standart olmayan ölçme birimlerinden (parmak ölçüsü gibi) yararlanmamıştır. Ayrıca verdikleri yanıtlardan emin olduklarını dile getirmişlerdir.

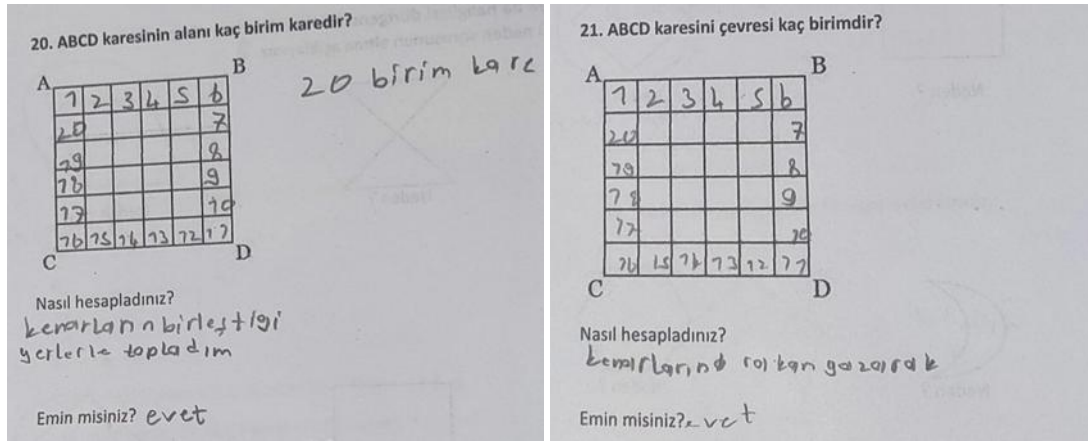
Tablo 7'ye göre, çevre yerine alanı hesaplayan 36 (%38,29) öğrenci olduğu görülmektedir. 36 öğrencinin 20 (%21,27) tanesinde bu konuda kavram yanılığının varlığı tespit edilmiştir. Şekil 7'de öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanılığının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 7. Öğrencinin Çevre Ölçme Hakkında Kavram Yanılığı

Şekil 7'de görüldüğü üzere öğrenci çevre yerine alanı hesaplamıştır. Öğrenci çevreyi de birim kareleri sayarak hesapladığını açıklamıştır. Ayrıca verdiği yanıttan emin olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 7'ye göre, alan yerine çevreyi hesaplayan 7 (%7,44) öğrenci olduğu görülmektedir. 7 öğrencinin 1 (%1,06) tanesinde bu konuda kavram yanılığının varlığı tespit edilmiştir. Şekil 8'de öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanılığının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 8. Öğrencinin Alan Ölçme Hakkında Kavram Yanılgısı

Şekil 8’de görüldüğü üzere öğrenci alan yerine çevreyi hesaplamaya çalışmıştır. Öğrenci alanı da şeklin yalnızca kenarlarında kalan birim kareleri sayarak hesaplamıştır. Ayrıca verdiği yanıtın emin olduğunu dile getirmiştir.

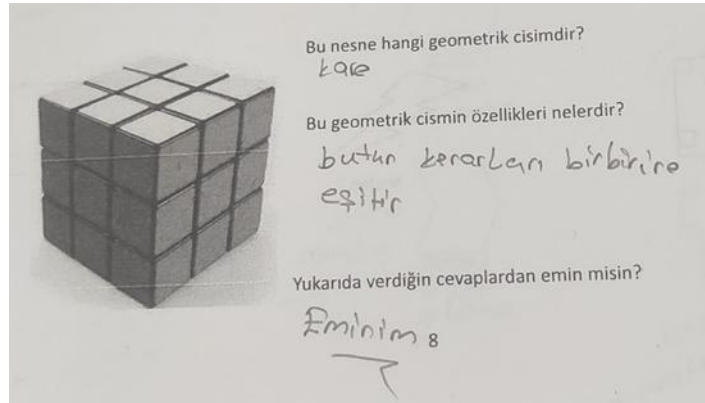
Geometrik Cisimler Hakkında Hata ve Kavram Yanılgılarına Yönelik Bulgular

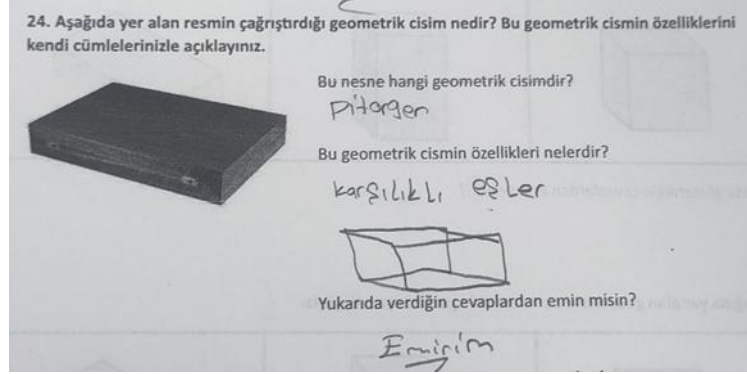
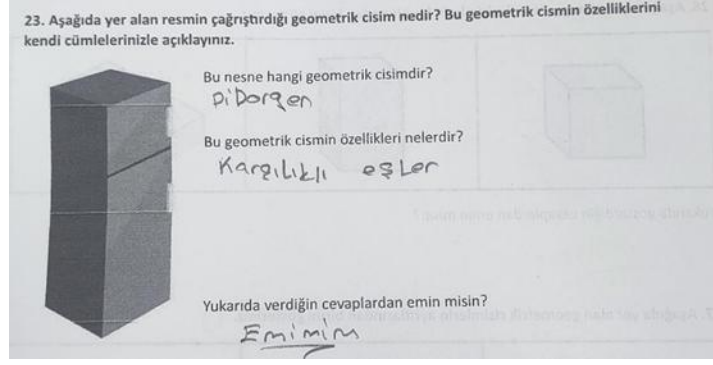
Tablo 8 öğrencilerin geometrik cisimler hakkında sahip oldukları hata ve yanılgılarını göstermektedir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin bu konu hakkında 7 çeşit hataya ve 5 çeşit kavram yanılgısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır

Tablo 8. Geometrik Cisimler Hakkında Hata ve Kavram Yanılgıları

Hatalı Sonuçlar	Hatası Olan Öğrenci Sayıları	Kavram Yanılgısı Olan Öğrenci Sayıları
Geometrik cismi, geometrik şekil olarak görür.	65	35
Ayrıt yerine kenar ifadesini kullanır.	38	17
Köşe yerine ayrıtı gösterir.	4	1
Ayrıt yerine köşeyi gösterir.	13	6
Yüz yerine köşeyi gösterir.	6	1
Koni yerine üçgen prizma ifadesini kullanır.	16	-
Küre yerine daire ya da çember ifadesini kullanır.	18	-

Tablo 8’e göre, geometrik cismi, geometrik şekil olarak görmek en fazla yapılan hatadır. 65 (%69,14) öğrenci, geometrik cisimlerin isimleri yerine geometrik şekillerin isimlerini kullanmaktadır. 65 öğrencinin 35’inde (%37,23) bu konuda kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Şekil 9’da aynı öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanılgısının bir örneğine yer verilmiştir.

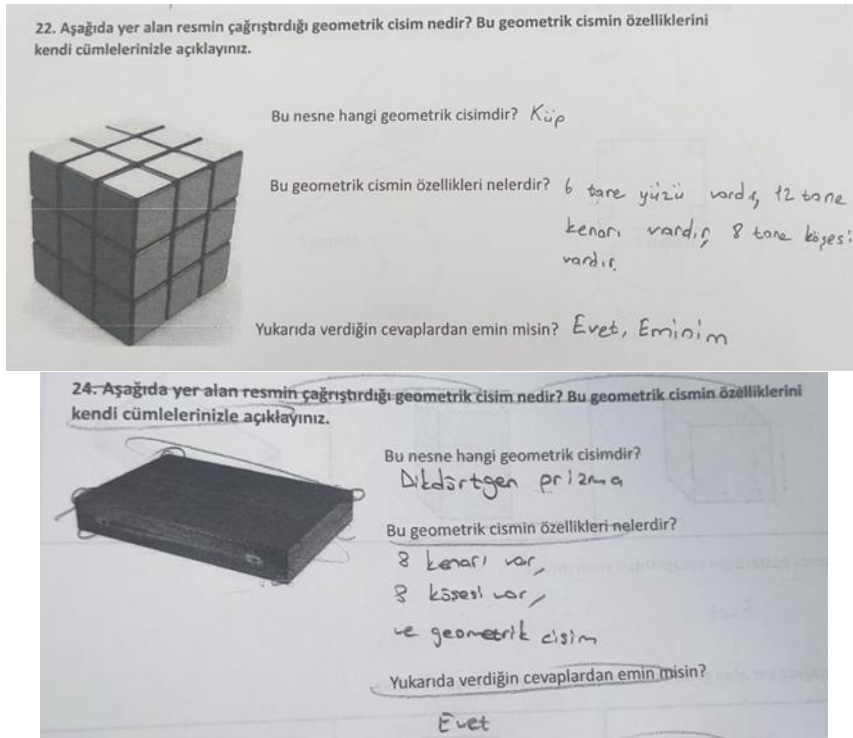




Şekil 9. Öğrencinin Geometrik Cisimler Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Geometrik cisim, geometrik şekil isimleriyle adlandırır.)

Şekil 9'da görüldüğü üzere aynı öğrenci üç geometrik cisim de geometrik şekillerle adlandırmıştır. Özelliklerini de geometrik şekillere uygun olarak yazmıştır. Ayrıca verdiği yanıtlardan emin olduğunu dile getirmiştir.

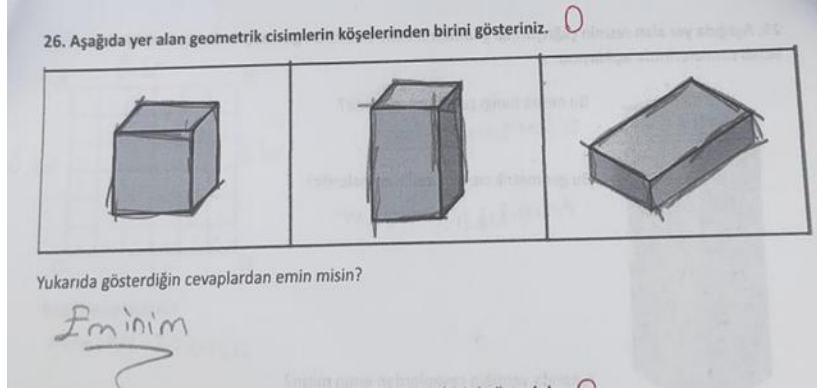
Tablo 8'e göre, ayrıt yerine kenar ifadesini kullanan 38 (%40,42) öğrenci vardır. 38 öğrencinin 17 (%18,08) tanesinde bu konuda kavram yanılgısının varlığı tespit edilmiştir. Şekil 10'da öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanılgısının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 10. Öğrencinin Geometrik Cisimler Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Ayrıt yerine kenar ifadesini kullanır.)

Şekil 10'da görüldüğü üzere aynı öğrenci geometrik cisimlerin özelliklerini açıklarken ısrarcı bir şekilde ayrıt yerine kenar ifadesini kullanmıştır. Ayrıca verdiği yanıtlardan emin olduğunu dile getirmiştir.

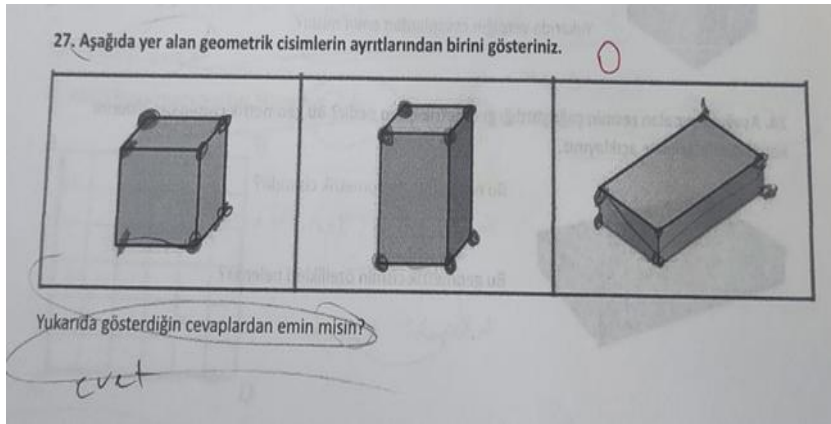
Tablo 8'e göre, köşe yerine ayrıtı gösteren 4 (%4,25) öğrenci vardır. 4 öğrencinin 1 (%1,06) tanesinde bu konuda kavram yanlışlığının varlığı tespit edilmiştir. Şekil 11'de öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanlışlığının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 11. Öğrencinin Geometrik Cisimler Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Köşe yerine ayrıtı gösterir.)

Şekil 11'de görüldüğü üzere öğrenci küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmada köşe yerine ısrarcı bir şekilde ayrıtları göstermiştir. Ayrıca verdiği yanıtlardan emin olduğunu dile getirmiştir.

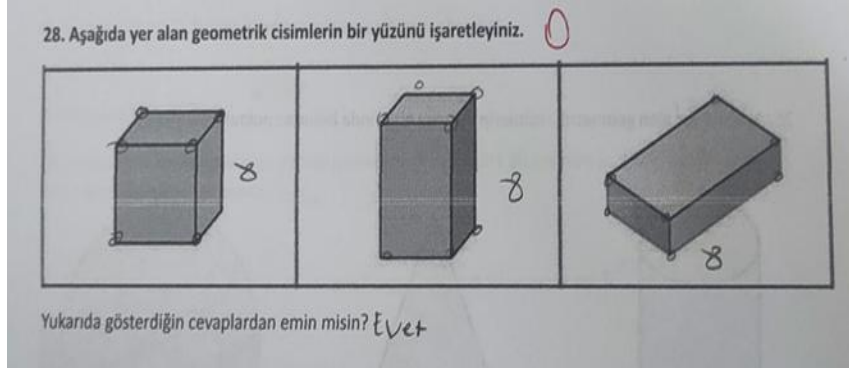
Tablo 8'e göre, ayrıt yerine köşeyi gösteren 13 (%13,82) öğrenci vardır. 13 öğrencinin 6 (%6,38) tanesinde bu konuda kavram yanlışlığı olduğu tespit edilmiştir. Şekil 12'de öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanlışlığının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 12. Öğrencinin Geometrik Cisimler Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Ayrıt yerine köşeyi gösterir.)

Şekil 12'de görüldüğü üzere öğrenci küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmada ayrıt yerine ısrarcı bir şekilde köşeleri göstermiştir. Ayrıca verdiği yanıtlardan emin olduğunu dile getirmiştir.

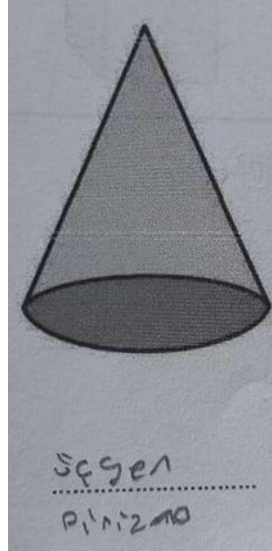
Tablo 8'e göre, yüz yerine köşeyi gösteren 6 (%6,38) öğrenci vardır. 6 öğrencinin 1 (%1,06) tanesinde bu konuda kavram yanlışlığının varlığı tespit edilmiştir. Şekil 13'te öğrencinin bu konuda sahip olduğu kavram yanlışlığının bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 13. Öğrencinin Geometrik Cisimler Hakkında Sahip Olduğu Kavram Yanılgısı (Yüz yerine köşeyi gösterir.)

Şekil 13'te görüldüğü üzere öğrenci küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmada yüz yerine ısrarcı bir şekilde köşeleri göstermiştir. Ayrıca verdiği yanıtlardan emin olduğunu dile getirmiştir.

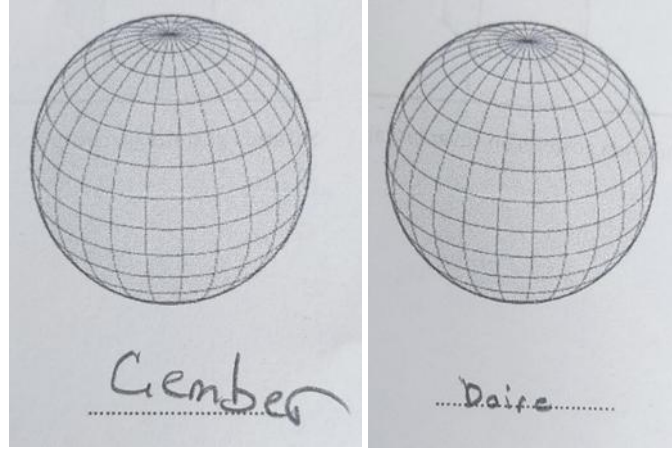
Tablo 8'e göre koni yerine üçgen prizma ifadesini kullanan 16 (%17,02) öğrenci vardır. 16 öğrencinin bu konuda hatası olduğu meydana çıkmıştır. Şekil 15'te öğrencinin bu konuda yapmış olduğu hatanın bir örneğine yer verilmiştir.



Şekil 14. Öğrencinin Geometrik Cisimler Hakkında Yapmış Olduğu Hata (Koni yerine üçgen prizma ifadesini kullanır.)

Şekil 14'te görüldüğü üzere öğrenci koni yerine üçgen prizma ifadesini kullanmıştır.

Tablo 8'e göre küre yerine daire ya da çember ifadesini kullanan 18 (%19,14) öğrenci vardır. 18 öğrencinin bu konuda hatası olduğu meydana çıkmıştır. Şekil 16'da öğrencilerin bu konuda yapmış olduğu hataların birer örneğine yer verilmiştir.



Şekil 15. Öğrencinin Geometrik Cisimler Hakkında Yapmış Olduğu Hata (Küre yerine daire ya da çember ifadesini kullanır.)

Şekil 15'te görüldüğü üzere öğrenciler küre yerine çember ve daire ifadelerini kullanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgulara bakıldığında öğrencilerin %26,5'inde "Kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik ifadesini kullanmaz ve verilen şekillerde diklik ifadesini aramaz." kavram yanılığı, %24,4'ünde "Kareyi bir dikdörtgen olarak kabul etmez." kavram yanılığı, %9,5'inde "Dikdörtgen ve kareyi bir geometrik cisim olarak görür." kavram yanılığı, %9,5'inde "Eşkenar üçgenin aynı zamanda ikizkenar üçgen olduğunu kabul etmez." kavram yanılığı, %5,3'ünde "Üçgeni bir geometrik cisim olarak görür" kavram yanılığı, %28,7'sinde "İki farklı uzunluktaki, aynı isimlendirilen AB doğru parçalarının uzunluklarını eş uzunlukta kabul eder." kavram yanılığı, %38,2'sinde "Çevre yerine alanı hesaplar." kavram yanılığı, %1'inde "Alan yerine çevreyi hesaplar." kavram yanılığı, %37,2'sinde "Geometrik cismi, geometrik şekil olarak görür." kavram yanılığı, %18'inde "Ayrıt yerine kenar ifadesini kullanır." kavram yanılığı, %1'inde "Köşe yerine ayrıtı gösterir." kavram yanılığı, %6,3'ünde "Ayrıt yerine köşeyi gösterir." kavram yanılığı, %6,3'ünde "Yüz yerine köşeyi gösterir." kavram yanılığı tespit edilmiştir. Bu kavram yanılıklarının yanında öğrencilerin %17'sinde "Koni yerine üçgen prizma ifadesini kullanır." ve %19,1'inde "Küre yerine daire ya da çember ifadesini kullanır." hatası tespit edilmiştir.

Bu çalışma sonucunda öğrencilerin, %26,5'inde "Kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik ifadesini kullanmaz ve verilen şekillerde diklik ifadesini aramaz." kavram yanılığına sahip oldukları görülmüştür. MEB (2018) matematik öğretim programı incelendiğinde açı ve diklik kavramlarının geometrik şekillerin öğretiminden sonra geldiği görülmüştür. Öğrencilerin kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik kavramını aramamasının sebebinin bu olduğu düşünülmektedir. Ayaz (2016) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da bazı öğrencilerin kare ve dikdörtgeni tanımlarken diklik ifadesinden bahsetmediği sonucuna ulaşmıştır. Türnüklü ve diğerleri (2013) ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada da katılımcıların tipik olarak çizilen kare imgesi ile tanım yaptıkları ve açı özelliğine değinmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Tespit edilen bir başka kavram yanılığı türü "Kareyi bir dikdörtgen olarak kabul etmez" kavram yanılığıdır. Öğrencilerin %24,4'ünde bu kavram yanılığı türü tespit edilmiştir. Öğrenciler dikdörtgeni tanımlarken karşılıklı kenarların birbirine eşit olduğunu belirtmektedir. Ancak bu tanımın kare özelinde de geçerli bir tanım olduğunu genelleymemektedirler. Yani öğrenciler karenin aslında özel bir dikdörtgen olduğunu düşünememektedir. Altıparmak ve Gürcan (2021) ve Akkaya (2018) 4. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında karenin aynı zamanda bir dikdörtgen olduğunu kavrayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ubuz (2017) 7. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada kareyi dikdörtgen ve eşkenar dörtgenin alt kümesi olarak görmemekte ve kabul etmediklerini görmüştür. Aktaş ve Aktaş (2012) lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin kareyi dikdörtgen olarak algılamakta zorluk çektiklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,5'inde "Dikdörtgen ve kareyi bir geometrik cisim olarak görür." ve

%5,3'ünde "Üçgeni bir geometrik cisim olarak görür" kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Altıparmak ve Gürcan (2021) de 4. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Burada öğrencilerin geometrik şekil ve geometrik cisimlerin arasındaki kavramsal farkı anlayamadıkları düşünülmektedir. Bunun yanında Uygun (2023) matematik öğretmen adaylarının bazılarının boyut kavramı ile ilgili bilgi sahibi olmadığı ve "kare" kavramının üç boyutlu olduğunu söylediği sonucuna ulaşmıştır. Yani öğretmen adaylarının boyut kavramı ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin %9,5'inde "Eşkenar üçgenin aynı zamanda ikizkenar üçgen olduğunu kabul etmez." kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Öğrenciler ikizkenar üçgeni tanımlarken iki kenar uzunluğunun birbirine eşit olduğunu belirtmektedir. Ancak bu tanımın eşkenar üçgen özelinde de geçerli bir tanım olduğunu genelleymemektedirler. Altıparmak ve Gürcan (2021) de 4. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Altıparmak (2022) matematik öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada ikizkenar üçgenlere ve eşkenar üçgene ilişkin kavram imajlarının ve kavram yanılgılarının incelendiği soruların sonuçlarına göre öğrencilerin bazılarında "Eşkenar üçgen aynı zamanda ikizkenar üçgen değildir." imgesinin var olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %28,7'sinde "İki farklı uzunluktaki, aynı isimlendirilen AB doğru parçalarının uzunluklarını eş uzunlukta kabul eder." kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Burada öğrencilerin sahip oldukları standart olmayan ölçme birimlerinden (Parmak ölçüsü gibi) faydalanmadığından dolayı hatalı yanıtlar verdikleri düşünülmüştür. Bozkurt ve diğerleri (2018) 4., 5. ve 6. Sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerden uzunluk ölçmeleri istenirken daha çok ölçümden yararlanırken iki uzunluğun kıyaslanması istendiğinde ölçme yapmadan karar verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %37,2'sinde "Çevre yerine alanı hesaplar." ve %1'inde "Alan yerine çevreyi hesaplar." kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevre hesabında daha çok zorlandıkları meydana çıkmıştır. Karenin çevresinin kaç birim olduğu sorulduğunda öğrencilerin daha çok tüm birimleri sayarak alan hesabı yaptığı görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin alan ve çevre kavramları arasındaki farkı tam olarak bilmedikleri düşünülmüştür. Dağlı (2010) 5. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da benzer olarak öğrencilerin çevre hesabı ile alan hesabını birbirine karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Şişman ve Aksu (2009) da 7. Sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin yarısının birim kâğıda çizilmiş şeklin çevresini birim kareleri sayarak bulmaya çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışma sonucunda öğrencilerin, %37,2'sinde "Geometrik cismi, geometrik şekil olarak görür." kavram yanılgısına sahip oldukları görülmüştür. Burada öğrencilerin geometrik şekil ve geometrik cisimlerin arasındaki kavramsal farkı anlayamadıkları ya da bu iki kavramı birbirine karıştırdıkları düşünülmektedir. Özdemir ve Erden (2023) 8. Sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin iki boyutlu geometrik şekillerle, üç boyutlu geometrik cisimleri birbirinin yerine kullandıklarını görmüşlerdir. İncikabı ve Kılıç (2013) ilköğretim öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında benzer şekilde bazı öğrencilerin küp yerine kare yazıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %18'inde "Ayrıt yerine kenar ifadesini kullanır." Kavram yanılgısı, %1'inde "Köşe yerine ayrıtı gösterir." kavram yanılgısı, %6,3'ünde "Ayrıt yerine köşeyi gösterir." kavram yanılgısı ve %6,3'ünde "Yüz yerine köşeyi gösterir." kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Koçak ve Soylu (2020) matematik öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında çoğu öğretmen adayının kenar ve ayrıt kavramları arasındaki farkı yanlış yorumladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Erden (2023) 8. Sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin ayrıt kavramı yerine kenar kavramını kullanarak matematiksel alan dilinde hata yaptıklarını dile getirmişlerdir. Dane ve diğerleri (2012) 5., 8. ve 11. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin kenar-ayrı, kenar-yüzey, açı-köşe gibi kavramları birbirine karıştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Alaylı (2023) ortaokul matematik öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada "ayrı" kavramı yerine "kenar" kavramının kullanıldığını dile getirmiştir.

Öğrencilerin %19,1'inde "Küre yerine daire ya da çember ifadesini kullanır." hatası tespit edilmiştir. Toptaş (2008) 1. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin geometrik şekillerle ilgili etkinlikte küreye benzeyen şekli boyaması istendiğinde küre yerine daire şeklini boyadığını görmüştür. Akkaş ve Alaylı (2022)

matematik öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında adayların küreyi, “daire ve çembere eş, 2 boyutlu bir şekil” ve “içi dolu çember” olarak tanımladıkları ve küreyi çizirken çember veya daire olarak çizildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca öğrencilerden geometrik şekil ve cisimleri tanımlamaları istendiğinde öğrencilerin ifade becerilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. İfade becerisinin zayıflığı geometrik şekil ve cisimlerin tanımlarını yapmakta zorlandıklarını göstermiştir.

KAYNAKÇA

- Akkaş, E. N., & Alaylı, F. G. (2022). Matematik öğretmen adaylarının geometrik cisimlere yönelik tanım ve çizimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 506-528. DOI: 10.17240/aibuefd.2022..-1001803
- Akkaya, S. (2018). İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akkuşçi, Y. E. (2019). Matematik öğretiminde hata temelli aktivite uygulamalarının sınıf içi kullanımının etkililiğinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Aktaş, M. C., & Aktaş, D. Y. (2012). Öğrencilerin dörtgenleri anlamaları: Paralelkenar örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 319–329.
- Alaylı, F. G. (2023). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının geometrik cisimlere ilişkin algılarının ve ilişkilendirmelerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2148-2164. DOI: 10.24315/tred.1343358
- Altıparmak, K., & Gürcan, G. (2021). Examination of 4th grade students' definitions for square, rectangle and triangle geometric shapes. *Education Quarterly Reviews*, 4(3). DOI: 10.31014/aior.1993.04.03.340
- Altıparmak, E. Ş. (2022). Matematik öğretmeni adaylarının üçgenler konusuna yönelik kavram imajları ve kavram yanlışları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Altun, M. (2007). *Liselerde matematik eğitimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı* (6. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Ayaz, Ü. B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin dörtgenlere ilişkin kavram imajları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183-190.
- Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanlışlarının değerlendirilmesi. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 23(25), 46-55.
- Baykul, Y. (1998). *İlköğretim birinci kademedeki matematik eğitimi*. MEB, Ankara.
- Bozkurt, A., Özmantar, M. F., & Güzel, M. (2018). Uzunluk ölçme ve farklı uzunlukları karşılaştırmaya dair öğrenci düşüncülerinin incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 5(2), 39-55.
- Büyükkarcı, A. (2019). Kodlama ile zenginleştirilmiş 5E modelinin 4. sınıf matematik başarısına, kalıcılığına ve tutumuna etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağlı, H. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanlışları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Dane, A., Çetin, Ö. F., Bekdemir, M., Okur, M., Baş, F., Kanbolat, O., & Sağırılı, M. Ö. (2012). İlk ve orta öğretim öğrencilerinin modeller yardımıyla dikdörtgenler prizması algıları. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 3(1), 1-12.
- Eliyeşil, B. C. (2024). Dinamik geometri yazılımı (Cabri 3D) ile desteklenen 5E öğrenme döngüsü modeline göre yapılan geometri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin van hiele geometri düşünme düzeylerine, geometri başarısına ve geometriye karşı tutumuna Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Erdoğan, T. (2006). Van Hiele modeline dayalı öğretim sürecinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının yeni geometri konularına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Gödek, Y. (2022). Kavram yanlışlarına genel bakış. Polat, D. (Ed.), 5. ve 6. sınıf fen bilimleri kavram yanlışlarının giderilmesi öğretmen kitabı (s. 1-27). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, B. (2007). Fizikteki kavram yanlışları. <http://w3.gazi.edu.tr/~bgunes/files/kavramyanilgilari/kavramyanilgilari.html>.
- Güneş, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Işık, A., Çiltas, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- İncikabı, L., & Kılıç, Ç. (2013). An analysis of primary school students' conceptual knowledge of geometric solids. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 343-358. DOI: 10.5578/keg.5920
- Kabapınar, F. (2003). Kavram yanlışlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 398-417.
- Kılıç, Ç. (2003). İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde Van Hiele düzeylerine göre yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve akılda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koçak, M., & Soylu, Y. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının kenar ve ayrıt kavramları ile ilgili anlamalarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 101-122.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. MEB.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2001). Navigating through Geometry in Grades 9-12. NCTM.
- Özdemir-Gökkurt, B., & Erden, S. (2023). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel alan dilini kullanmalarına ilişkin hatalarının giderilmesinde dijital öyküleme uygulaması. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 691-727. DOI: 10.18009/jcer.1326475
- Toptaş, V. (2008). Geometri öğretiminde sınıfta yapılan etkinlikler ile öğretme-öğrenme sürecinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(1), 91-110.
- Palabıyık, E. (2016). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusunda hata ve kavram yanlışlarının tespiti ve analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Şişman, G. T., & Aksu, M. (2009). Yedinci sınıf öğrencilerinin alan ve çevre konularındaki başarıları. *İlköğretim Online*, 8(1), 243-253.

- Türnüklü, E., Alaylı, F. G., & Akkaş, E. N. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dörtgenlere ilişkin algıları ve imgelerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1213-1232.
- Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-104.
- Ubuz, B. (2017). Dörtgenler arasındaki ilişkiler: 7. sınıf öğrencilerinin kavram imajları. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 55-68.
- Uygun, S. (2023). Matematik öğretmenlerinin ortaokul geometri konularında yaşadıkları hata ve kavram yanlışları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yorulmaz, A., & Uysal, H. (2021). Identifying concepts created for geometric objects: Mind map. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 309-324.A. DOI: 0.34293/education.v9i4.4179



TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BEŞİNCİ SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

ANALYSIS OF THE FIFTH GRADE MATHEMATICS CURRICULUM OF THE TÜRKİYE CENTURY MAARİF MODEL ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

Elvin Birasa

Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, elvin_birasa19@trabzon.edu.tr

İlhami Ege

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ilhamiege@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-3351-1427>*

Özet

2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı, Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu anlamda yeni eğitim öğretim yılına başlanmadan önce öğretmenlere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında seminer verilmiştir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeni program hakkındaki görüşleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sadece program metni anlamındaki görüşleri değil, programın diğer unsurları hakkında neler düşündükleri de önem arz etmektedir. Dersin işleniş bakımından yaşadıkları sorunlar, ders kitaplarının verimliliği, öğrenme çıktılarının öğrenci düzeyine olan uygunluğu vb. unsurlar öğretmenlerin programı etkili uygulamalarında birer etmendir. Bunun yanında okul ortamı ve okulda bulunan erişime açık materyal ve malzemeler, gezi ve gözlem gibi okul dışı etkinlikler olup olmaması Maarif Modeli'nin uygulanışı bakımından araştırılmaya değer bir konudur. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; öğretmen görüşleri kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programını öğrenme ve öğretme sürecindeki etkililiğini incelemektir. Araştırma nitel yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmada olasılık dışı (amaçlı) örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında dersin uygulanışı esnasında yeni programın ne derece etkili olduğuna dair veriler, ilköğretim matematik öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırma evreni Ağrı il ve merkez ilçelerinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan 5. sınıf matematik dersine giren ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel veri analizi için içerik analizi yapılarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda beşinci sınıf matematik dersine giren öğretmenler; derse ayrılan süre (%100), hazırbulunuşluk düzeyi (%90), kullanılan dilin ağırlığı (%70), hizmet içi eğitimin yeterliliği (%80) ve öğrenci mevcudu (%80) ile ilgili olumsuz düşündükleri ve ilk iki tema arasından öğrencilerin en çok geometrik şekiller (%100) temasında zorlandıkları saptanmıştır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu yeni öğretim programının uygulanışı hakkındaki görüşlerinin hem literatüre hem de Milli Eğitim Bakanlığı'nın program hakkındaki araştırmalarına kapsamlı bir şekilde katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Matematik Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Abstract

In the 2024-2025 academic year, the Turkey Century Maarif Model Fifth Grade Mathematics Course Curriculum has been implemented throughout Turkey. In this sense, a seminar was given to teachers about the Turkey Century Maarif Model before the new academic year began. The opinions of teachers who are the implementers of the program about the new program are very important. Not only the opinions of teachers in terms of the program text, but also what they think

about other elements of the program are important. The problems they experience in terms of the teaching of the course, the efficiency of the textbooks, the suitability of the learning outcomes to the student level, etc. are factors in teachers' effective implementation of the program. In addition, the school environment and the materials and supplies available at school, whether there are out-of-school activities such as trips and observations are a subject worth investigating in terms of the implementation of the Maarif Model. In this context, the main purpose of the research is to examine the effectiveness of the Turkey Century Maarif Model Fifth Grade Mathematics Course Curriculum in the learning and teaching process within the scope of teachers' opinions. The research was designed using a qualitative method. In the research, easily accessible case sampling, one of the non-probability (purposeful) sampling methods, was used. Within the scope of the research, data on the extent to which the new program was effective during the implementation of the course was obtained from primary school mathematics teachers through a semi-structured interview form. The research universe consists of primary school mathematics teachers teaching 5th grade mathematics in Ağrı province and its central districts in the 2024-2025 academic year. Codes and themes were created by conducting content analysis for qualitative data analysis. As a result of the study, it was determined that teachers teaching 5th grade mathematics had negative thoughts about the time allocated to the course (%100), readiness level (%90), weight of the language used (%70), adequacy of in-service training (%80) and student population (%80), and that among the first two themes, students had the most difficulty with the theme of geometric shapes (%100). It is aimed that the opinions of the teachers who are the implementers of the program on the implementation of this new curriculum will contribute comprehensively to both the literature and the research of the Ministry of National Education on the program.

Keywords: Mathematics education, Mathematics Curriculum, Türkiye Century Education Model

GİRİŞ

Dünya genelinde bilgiye verilen anlam hızla artmaktadır ve bu değişim beraberinde bilim ve teknolojinin de dönüşüp evrilmesine sebep olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Var olan değişimlere uyum sağlaması gereken bireyleri yetiştirmek için de eğitim alanındaki yeniliklerin sıkıca takip edilip gerekli değişiklikler ve güncellemelerin programlara kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2009). Özellikle teknolojinin bu son yüzyılda muhteşem bir şekilde gelişmesi yaşıntıyı her anlamda etkilemiş ve insanların sosyal, kültürel, ekonomik vb. düşüncelerini değiştirecek potansiyele ulaşmıştır. Meydana gelen bu değişim, elde olan imkânları daha iyi kullanabilmek adına insana ufkunu genişletmek gereksinimini hissettirmiştir. Bundan dolayı çağımızda da artık okullardan; *demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen* bunun yanında ahlaki değerler anlamında kendini yetiştirmiş, insanlara ve onların düşüncelerine saygılı, hoşgörülü, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmeleri beklenmektedir (Aybek, 2007, s. 44). 2005 sonrası her eğitim programında öğretimin yanı sıra bahsi geçen bu değerler her seferinde daha da geliştirilerek eğitim programlarında yer almıştır (Oğraş, 2024).

Eğitim programının literatürde birçok tanımı mevcuttur. En kapsamlı program türü olan eğitim programı okul içi ve okul dışı düzenlenen proje, gezi, gözlem, belirli gün ve haftalara ait etkinlikler, spor ve fiziki etkinlikler vb. bütün etkinlikleri içermektedir (Gültekin, 2020). Öğretim programı ise eğitim programı ile aynı temel öğeleri sahip olmasının yanında ayrı dersler olarak kategorilere ayrılmış ders programlarının bütününe verilen addır (Çalışkan & Yıldırım, 2024).

Dünya genelinde teknoloji, bilim, fen, sosyal, hukuk vb. alanlardaki gelişmelere paralel olarak ülkeler eğitim programlarını revize etmek ya da yeniden geliştirmek zorundadır. Aksi takdirde programlar güncel ve canlı olma fonksiyonlarını yitirmektedir. Eğitim programlarındaki güncellemeler, öğretim programlarında yapılan değişimle daha somutlaşmaktadır. Öğretim programları üzerinde yapılan değişimler; öğrenci, öğretmen, veli, okul, eğitim denetçileri, kitap yayın evleri vb. ülkenin büyük bir kısmını etkilemektedir (Ataş vd., 2021). Öğretmenler, eğitim programlarının uygulayıcısı olduklarından programı anlamaları, analiz etmeleri, uygulamaları ve hatta program hakkındaki görüşlerini samimi şekilde dile getirmeleri eğitim kurumlarının ve dolayısıyla ülkenin amacına ulaşması açısından önemlidir.

Günlük hayatta matematiğin yerini fark eden, matematiği kullanabilen, yeni bilgi ve teknolojilerle matematiksel iletişim kurabilen bireyler gelecekte bulundukları ülkeyi daha ileriye taşımak için ellerinde daha fazla imkân bulabileceklerdir (MEB, 2009). Yenilenen son matematik öğretim programı olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde; öğrencilerin kavramsal becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık

becerileri, alan becerileri ve eğilimleri temele alınmış ve her bir beceri türü de alt bileşenlere ayrılmıştır. Diğer bir taraftan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli birey, çevre ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı ve bunun ilgi çekici ve etkileşimli olması planlanan bir matematik eğitimi sayesinde yapılmasını hedefleyerek bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemektedir (MEB, 2024).

Matematik eğitiminde bir program değiştirildiğinde en çok merak edilen unsurlardan biri de programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleridir, nitekim Millî Eğitim Bakanlığı da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili öğretmenler görüş bildirsın diye program içerisine kare kod vasıtasıyla ulaşılabilen anketler yerleştirmiştir. Öğretmen görüşlerinin alınmasıyla ilgili literatürde birçok çalışma (Ardıç vd., 2025; Bıçak, 2018; Çetin, 2010; Özdaş, 2013; Yaman, 2024;) vardır, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili inceleme yapan da birçok çalışma (Akpınar & Köksalan, 2024; Akpınar vd., 2024; Arslankara & Arslankara, 2024; Aydın, 2025; Banaz, 2024; Hatice, 2025; Karataş, 2024; Kuzu vd., 2024; Temur, 2025; Ülçay, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024) vardır. Fakat bu program modeli henüz yeni uygulandığından bununla ilgili öğretmen görüşleri belirten ve özellikle de öğretmen görüşlerini nitel bir çalışma ile derinlemesine inceleyip analiz eden sadece bir çalışma (Duyul vd., 2025) mevcuttur. Ancak yapılan çalışmalar matematik öğretmenleri özelinde değildir. Bu nedenle bu çalışma, matematik öğretmenlerinin görüşlerinin literatüre kazandırılması bakımından özgündür. Bu anlamda bir ilk olması ve matematik öğretmenlerinin görüşlerinin literatüre kazandırılması bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı, 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme ve öğretme sürecindeki etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2024-2025 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren ilköğretim matematik öğretmenlerinin “temaların uygulanabilirliği noktasında” görüşleri nelerdir?
2. 2024-2025 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren ilköğretim matematik öğretmenlerinin “yeni programın öğrenci motivasyonunu hangi yönde ve nasıl etkilediğine dair” görüşleri nelerdir?
3. 2024-2025 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren ilköğretim matematik öğretmenlerinin “yeni programın öğrencilerin derse katılımını nasıl etkilediğine yönelik” görüşleri nelerdir?
4. 2024-2025 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren ilköğretim matematik öğretmenlerinin “yeni programı uygularken ders süresinin farklı öğrenme stillerine uygun etkinlikler yapmak için yeterliliğine ilişkin” görüşleri nelerdir?
5. 2024-2025 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren ilköğretim matematik öğretmenlerinin “yeni programı uygularken öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenlerin kavramakta en fazla zorlandıkları temalara ilişkin” görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının ilköğretim matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla nitel yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Nitel araştırma her ne kadar zaman alıcı olsa da birden fazla veri toplama tekniğini barındırabilir, derinlemesine ve detaylı veri sağlar. Daha önce tespit edilmemiş bir problemin de aydınlatılmasına katkı sağlayacağı, probleme ilişkin öznel ve yorumlayıcı çözüm yolları geliştirmeye fırsat verdiği için bu yöntem tercih edilmiştir (Baltacı, 2019; Hammersley, 2012; Seale, 1999).

Araştırma Grubu

Çalışma grubu, Ağrı ili Patnos ilçesinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf öğrencilerine ders veren 10 ilköğretim matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde random yolu olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu sayede araştırma yapılacak bireylere daha kolay erişim sağlanacaktır (Kılıç, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışma grubunu oluşturan toplam 10 ilköğretim matematik öğretmenin cinsiyetlere göre dağılımları ise 7 kadın 3 erkek şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada beşinci sınıflara ders veren ilköğretim matematik öğretmenlerinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı hakkında görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme esnasında merak edilen ve doğaçlama gelişen sorular sorabilme fırsatı verdiği için faydalı olacağı düşünülp tercih edilmiştir (Balaban-Salı, 2018; Busetto vd., 2020). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Öğretim Programı'nın genel ve özel amaçları dikkate alınıp öğrenme ve öğretme sürecindeki etkililiği literatürdeki diğer araştırmalar (Asker-Dağdeviren, 2024; Çetin, 2010; Kristinsdóttir vd., 2022; Oğuz, 2024; Soğancı, 2024; Yamgirova, 2025) yardımıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşleri de alınıp en son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yeni programın uygulanabilirliği, öğrenci motivasyonu ve derse katılımı, ders süresinin yeterliliği ve öğrencilerin kavramakta zorlandıkları temalarla ilgili toplam 5 soru mevcuttur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla bir matematik öğretmeniyle görüşme öncesi deneme uygulaması yapılmış ve herhangi bir sorunla karşılaşmadığından görüşme formunda değişikliğe gidilmemiştir. Verilerin tamamı katılımcılardan yazılı ve sözlü izin alınarak yüz yüze ve bireysel görüşmelerle ses kaydı vasıtasıyla toplanıp sonrasında yazıya dönüştürülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlköğretim matematik öğretmenlerinden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Her bir soru için yapılan bu kodlar incelendiğinde öğretmenlerin benzer kodlara devamlı vurgu yaptığı tespit edilmiştir ve bu kodlar bütüncül olarak tek tablo şeklinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak bir de frekans analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan verilerin içerik analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı ve beraberindeki iki farklı araştırmacı (matematik eğitimi ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman) tarafından veriler farklı zamanlarda tekrar incelenerek kodlar netleştirilmiştir. Oluşturulan bu bağımsız kodlar karşılaştırılarak verilerin analizi için görüş birliği sağlanmıştır.

Kodlama güvenilirliğinin sağlanması adına Miles & Huberman'ın (1994) tavsiye ettiği Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü baz alınarak güvenilirlik düzeyi %86 olarak saptanmıştır. Miles & Huberman'a (1994) göre güvenilirlik düzeyinin %70'in üzerine çıkması araştırmanın güvenilirlik açısından uygun olduğu anlamına gelmektedir (Aktaran Ege & Sadi-Yılmaz, 2021).

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim matematik öğretmenlerinin 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Öğretim Programı'nın uygulanabilirlik noktasında öğretmen görüşlerinin analizi yer almaktadır.

Çalışmada elde edilen verilerin (yarı yapılandırılmış öğretmen görüş formunda yer alan 5 adet açık uçlu soruya öğretmenlerin verdiği cevapların) frekans dağılımı yapılarak öğretmen görüşleri nicel olarak da betimlenmiştir. Tablo 1'de 2024-2025 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim matematik öğretim programının uygulanabilirliği hakkında 5. sınıf matematik dersine giren öğretmenlerin

görüşleri tanımlanmıştır.

Tablo 1. Matematik Öğretmenlerinin Türkiye Maarif Modeli 5. Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirliğine Dair Görüşleri

TEMALAR	f	KODLAR	f	%	ÖRNEK İFADELER	OLUMLU		OLUMSUZ	
						f	%	f	%
TEMA (İÇERİK)	10	Ayrılan Süre	10	100	Ö1: “Zaman açısından sıkıntı oluyor ayrıca konular öğrencilere zor geliyor.”	0	0	10	100
		Yaşama Yakınlık	4	40		3	75	1	25
		Disiplinler Arası İlişkiler	3	30		2	66,6	1	33,4
		21. yy. Becerilerini Kazandırmaya Uygunluk	6	60		5	83,3	1	16,7
		Kullanılan Dilin Anlaşılabilirliği	7	70		1	14,29	6	85,71
ÖĞRENME YAŞANTILARI	10	Motivasyon	10	100	Ö5: “Etkinlik yaparken kalabalık sınıflarda çok fazla gürültü oluyor bu da zaman kaybına yol açıp dersin işlenişini aksatabiliyor.”	7	70	3	30
		Derse Katılım	8	80		5	62,5	3	37,5
		Bireysel Farklılıklar	6	60		3	50	3	50
		Hizmetiçi Eğitim Yeterlilikleri	8	80		1	12,5	7	87,5
		Materyal Kullanımı	6	60	Ö4: “Süreç bileşenlerinin yoğunluğu ve öğrencilerin dördüncü sınıfta da bu yeni maarif modeline hazırlıksız geldiklerini düşünüyorum.”	4	66,6	2	33,4
		Hazırbulunuşluk Düzeyi	9	90		0	0	9	100
		Okulun Olanakları	5	50		1	20	4	80
		Öğrenci Mevcudu	8	80		2	25	6	75
KAVRAMA GÜÇLÜKLERİ	10	Geometrik Şekiller	10	100	Ö6: “Beceri temelli olduğu için öğrencilere birebir psikomotor olarak pergeli kullanmasını hepsiyle tek tek ilgilenmemiz gerekiyor.”	0	0	10	100
		Sayılar ve Nicelikler	6	60		4	66,6	2	33,4

Tablo 1 dikkatle incelendiğinde; tema (içerik), öğrenme yaşantıları ve kavrama güçlükleri olmak üzere üç boyuttan oluştuğu görülmektedir. Her bir boyut kendi içerisinde farklı kodlara ayrılmıştır.

Tema boyutuna değinen katılımcıların tümü (%100) ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin %40'ı temaların yaşama yakınlığı konusunda görüş bildirmiş ve %30'u temaların disiplinler arası yaklaşıma uygunluğu açısından değerlendirmiştir. Öğretmenlerin %60'ı içeriğin 21. yy. becerilerini kazandırmaya uygun olup olmadığını sorgulamış ve görüş bildirenlerin %83,3'üne göre 5. Sınıf matematik öğretim programı 21.yy. becerilerini kazandırmaya uygundur. %70'i kullanılan dilin anlaşılabilirliği hakkında görüş bildirmiş olup, bunların %60'ı kullanılan dilin anlaşılmadığını görüşündedir. Tablo 1'e göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin ayrılan süreye dair olumsuz görüşlerini Ö2; “Zaman kısıtlı sınıflar kalabalık o yüzden öğrencinin ne kadar derse katılıyor süreç içerisinde dâhil edin diyor bunu destekliyor ama çok da etkili olmuyor öğrencinin derse katılımının da olumsuz yönde sınıfların kalabalık olduğunu ve birebir öğrenmenin mümkün olmadığından dolayı öğrencinin derse katılımı olumsuz etkileniyor.” cümleleriyle ifade etmiştir. Tablo 1'e göre öğretmenlerden Ö8 yaşama yakınlıkla ilgili; “...konuların gündelik hayatla bağdaştırıldığı için konular öğrencinin motivasyonu artırıyor ve dolayısıyla derse katılımı artıyor.” şeklinde konuşmuştur.

Öğrenme yaşantıları temasına değinen katılımcıların tümü (%100) motivasyonla ilgili görüş bildirmiş olup bu görüşlerin %70'i olumlu %30'u ise olumsuzdur. Derse katılım konusunda öğretmenlerin %80'i görüş bildirmiş olup bu görüşlerin %62,5'i olumlu, %37,5'i ise olumsuzdur. Bireysel farklılıklar ile ilgili öğretmenlerin %60'ı görüş bildirmiş olup bu görüşlerin yarısı (%50) olumlu diğer yarısı (%50) ise olumsuzdur. Hizmetiçi eğitim yeterlilikleri konusunda öğretmenlerin %80'i görüş bildirmiş olup %12,5'i olumlu, %87,5'i ise olumsuz görüş bildirmiştir. Materyal kullanımıyla ilgili öğretmenlerin %60'ı görüş bildirmiş olup bu görüşlerin %66,6'sı olumlu, %33,4'ü ise olumsuzdur. Hazırbulunuşluk düzeyi konusunda öğretmenlerin %90'ı görüş bildirmiş

olup bu görüşlerin tamamı (%100) olumsuzdur. Okulun olanakları konusunda öğretmenlerin yarısı (%50) görüş bildirmiş olup bu görüşlerin %20'si olumlu %80'i ise olumsuzdur. Öğrenci mevcudu konusunda öğretmenlerin %80'i görüş bildirmiş olup bu görüşlerin %25'i olumlu %75'i ise olumsuzdur. Tablo 1'e göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin motivasyona dair olumlu görüşlerini Ö3; *"Bence öğrencilerin motivasyonunu bir tık daha fazla olumlu etkiliyor olabilir, çünkü öğrenciler daha fazla proje yapıyorlar ve kendilerini daha fazla işin içinde hissediyorlar. İşin içinde hissettikleri için de kendileri araştırıyorlar. Matematikle ilgili araştırmalar yaptıkları zaman kendilerini matematikte başarılı hissediyorlar."* cümleleriyle ifade etmiştir. Tablo 1'e göre Ö6 bireysel farklılıklar hakkındaki görüşlerini *"Bir de okuma yazma oranı düşük olduğu için kitap okuma oranları da düşük olduğu için okuduklarını anlayamama sorunları var. Ben soruyorum öğrenci anlamıyor "hocam ben soruyu anlayamadım" diyor. Soruyu ben açıklıyorum ayrı bir şekilde anlatıyorum ondan sonra çözmeye başlıyorlar."* şeklinde açıklamıştır. Tablo 1'e göre Ö9 hazırbulunuşluk düzeyi hakkındaki görüşlerini; *"...Öğrenme çıktılarının alt bileşenleri çok yoğun bunları da sadece 5 saate sığdırmak zor oldu bizim için çünkü öğrencilerimizin seviyeleri de çok iyi değildi orta seviyenin altı seviyedeler ve geçmiş yıllarda da belirli bir düzeyde değillerdi alt yapıları çok sağlam olmadıkları için zorlandık aslında."* şeklinde belirtmiştir. Tablo 1'e göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrenci mevcuduna dair olumsuz görüşlerini Ö5; *"Etkinlik yaparken kalabalık sınıflarda çok fazla gürültü oluyor bu da zaman kaybına yol açıp dersin işlenişini aksatabiliyor çoğu zaman..."* şeklinde ifade etmiştir.

Kavrama Güçlükleri temasına katılımcıların tamamı (%100) değinmiş olup hepsi (%100) de öğrencilerin geometrik şekillerle ilgili öğrenme çıktılarında zorlandıklarına yönelik olumsuz görüş bildirmiştir. Sayılar ve niceliklerle ilgili öğrenme çıktılarına öğretmenlerin %60'ı görüş bildirmiş olup bu görüşlerin %66,6'sı olumlu, %33,4'ü ise olumsuzdur. Tablo 1'e göre Ö9 Geometrik Şekiller teması hakkındaki görüşlerini *"Geometri kavramlarını öğretiminde biraz daha güçlük çektik, zaten geometri ile başladık hani öğrenciler geometri ile başladığımız için biraz daha meraklıydılar ilgiliydiler, sıkıcı gelmedi fakat geometri kavramlarında pergel iletki kullanımında çok sıkıntı yaşadık, pergel kullanımı bizim bayağı saatimizi aldı o yüzden konuları yetiştirmekte de güçlük çektik."* şeklinde belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında 2024-2025 eğitim-öğretim yılı beşinci sınıf öğrencilerine derse giren ilköğretim matematik öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Öğretim Programı hakkındaki görüşlerine belirlemek amacıyla öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Genel amaç çerçevesinde 5 adet soru belirlenmiş olup elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmen görüşlerine yönelik tüm temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu beş soruya verilen yanıtlardan elde edilen kodların birbirine çok yakın olduğu görülmüş, bu sebepten ötürü kodlar birleştirilip benzer tema etrafında toplanmıştır. En çok dikkat çeken ve en çok yoğunlaşılan kod "ayrılan süre" ve "hazırbulunuşluk düzeyi" olmuştur. Öğretmenlerin tamamı bu iki koda değinmiş ve hepsi de olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Özgen (2023) de dört farklı ülkeden 19.000'den fazla öğrenci ile yaptığı çalışmasında ders süresinin öğrenci başarısına olan etkisini incelemiştir ve sonucunda konuların her birine yeterli ve verimli zaman ayrılması öğrenci başarısı için önemli bir unsur olarak bulunmuştur. Hazırbulunuşluk düzeyinin ise belli öğrenme yaşantıları ile sıkı bir ilişki bulunduğunu ve hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmayan öğrencilerin yeterli olanlara göre daha iyi öğrendikleri yapılan araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır (Oktay, 1983; Görmez, 2007).

Yine tüm öğretmenlerin hem fikir olduğu bir başka kod ise kavrama güçlükleri teması altındaki "Geometrik Şekiller" kodudur. Öğretmenlere yöneltilen *"Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenlerin kavramakta en fazla zorlandıkları temalar hangileridir. Nedenleri hakkında neler söylemek istersiniz?"* sorusunda öğretmenlerin tamamı ilk ünite olan geometrik şekiller konusunda öğrencilerin zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö9 programda yer alan geometrik şekiller temasında yaşadığı zorlukla ilgili *"pergel kullanımı çok zamanımızı aldı çünkü çok yani yapamıyorduk bayağı güçlük çekiyorlardı açıları ölçmede hani açı ölçüler yardımıyla"*

iletke yardımıyla... bunları kullanmada baya zorluk yaşadı öğrenciler.” cümlesini kurarak aslında 5. Sınıf öğrencilerinin henüz pergel ve açıölçer gibi araç-gereçleri kullanacak ve çalışma mantığını anlayacak hazırbulunuşluğa ulaşmadıklarını belirtmiştir. Nitekim öğretmen cevaplarının büyük çoğunluğunda (%90) “hazırbulunuşluk” kodu olumsuz anlamda yer almaktadır.

Öğretmenler programın uygulama noktasında programı sekteye uğratan bir kod olarak sıkça (%80) “öğrenci mevcudu”ndan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden Ö7’nin “...benim sınıfım ilk zamanlar ayrılmamıştı 40 kişilikti o yüzden teker teker her çocuğun eliyle beraber pergelini tutup teker teker çizmeyi öğrettim o yüzden çok sıkıntı yaşadım.” şeklinde ifade ettiği durum sınıf mevcudu kalabalık olduğunda programın uygulanabilirliğinin düşük olmasına yol açtığını belirten bir örnek olarak gösterilebilir. Alaçam Çakır (2013), 2005 öğretim programı için sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıfların 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflara göre öğretim programı başarısına etkisinin daha olumsuz olduğu görülmüştür. Fakat Özgen’in (2023) çalışmasında öğretmen başına düşen öğrenci miktarının öğrenci başarısındaki verimliliğe bir herhangi bir etkisi tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin yine %80 oranında çıkardığı bir başka kod “Hizmetiçi Eğitimin Yeterliliği”dir, Oluşturulan bu 8 kodun %87,5’i olumsuz %12,5’i ise olumlu şekilde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden Ö2’nin yaptığı “*Seminerde bize bunlar anlatılmadı o yüzden öğrenciler de öğretmenler de bu konuda biraz yetersiz biz konuya hâkim olmadığımız süreçte öğrenciye ne kadar geçecek o yüzden ilk başlarda biraz zorlanma oldu öğrenci motivasyonu açısından. Benim için de motivasyon açısından da bilgilendirme yapılmadı. Biz konuya hâkim olmadığımız süreçte öğrenciye ne kadar geçecek o yüzden ilk başlarda biraz zorlanma oldu öğrenci motivasyonu açısından. Benim için de motivasyon açısından da iyi değildi çünkü bilgilendirme yapılmadı.*” şeklindeki açıklaması hizmet içi eğitim seminerinin uygulamaya dönük olmadığı sadece bilgi vermek adına sunum yapıldığı bu nedenle de öğrenci ve öğretmenlerin yetersiz kaldığını, motive olamadığını belirtmiştir. Benzer bir durum Ünal-Çıgırkıcı’nın (2022) 12 farklı ilde Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 139 öğretmenden yaptığı nitel çalışmada öğretmenler için hizmet içi eğitimlerin kısmen verimli geçtiğini ve eğitim sonrası yapılan değerlendirmelerin yeterince dikkate alan bir uygulama olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Nemli’ye (2017) göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitimde öğrendiklerini uygulama fırsatı bulduklarını savunmuşlardır.

Kodlar arasında en az olmasıyla dikkat çeken kod “Disiplinler Arası İlişkiler”dir. Bu koddan bahseden 3 öğretmen (%30) vardır, ikisi olumlu biri ise olumsuz görüş bildirmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde matematik öğretiminin daha nitelikli, faydalı ve ilgi çekici hâle gelmesi amacıyla (MEB, 2024) yer alıp vurgulanmasına rağmen disiplinler arası ve hatta beceriler arası ilişkilerin öğretmenler tarafından pek fazla belirtilmediği görülmektedir.

Öğretmenler programın uygulayıcısıdır ve bu anlamda program hakkında en önemli bilgiye onların sahip olmaları gerekir ki öğrenme-öğretme sürecinde rehber olabilsinler. Fakat öğretmenlerin 7’si programda kullanılan dil, diğer bir deyişle programın anlaşılabilirliği hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin %85,71’i olumsuz %14,29’u ise olumlu şekilde fikrini söylemiştir. Bu da öğretmenlerin program metnini yeteri kadar anlamadığını göstermektedir, oysa programı uygulayabilmeleri için programı iyi bir şekilde analiz etmeleri gerekir. Yukarıda da bahsedildiği gibi program için yapılan semineri alan öğretmenler bu seminerin kendilerine yeterince faydalı olamadığını belirtmişlerdir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Matematik Öğretim programının yeni uygulanıyor olmasından dolayı program uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmanın benzeri değiştirilen programı uygulamakta olan diğer branşlarla veya kademelerle de yapılabilir. Bu çalışma nitel yöntemle yürütülmüştür, benzer bir çalışmanın nicel ya da karma yöntemle yürütülmesi tavsiye edilebilir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu öğretmenlerin verdikleri cevaplardan program hakkında derin bir bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlere program hakkında verilecek seminer veya hizmet içi eğitimlerin detaylandırılıp sıklaşması, hizmet içi eğitimin yetkin kimseler tarafından verilmesi ve uygulamaya dönük olması önerilebilir. Program yazımında kullanılan dilin daha anlaşılır olmasına dikkat edilmesi önerilir. Öğretmenlerin tamamı, programı uygulamak için mevcut ders süresinin yeterli olmadığını belirttiğinden

matematik için öğretmenlere seçmeli dersler verilebilir. Öğretmenlerin derslerdeki performanslarına yönelik objektif kaynaklardan dönüt almaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59-73.
- Aktaş, S. (2020). Ortaokul beşinci sınıf matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir durum çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Alaçam-Çakır, S. (2013). Sınıf mevcudunun 2005 öğretim programları'nın başarısına etkisinin öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ardıç, A. (2025). Örgüt ikliminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145.
- Asker-Dağdeviren, M. (2024). Güncellenen ortaokul matematik dersi öğretim programına 21. yüzyıl becerileri perspektifi ile bütünsel bir bakış (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ataş, R., Baysal, O., Aykol, N., & Ünver, G. (2021). Program araştırmalarının konuları ve gerekçelerinin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-205.
- Aybek, Ö. (2007). Konu ve beceriye yönelik eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının ayırt edici düşünme ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aydın, Z. N. (2025). Oz büyücüsü'nün maarif modeli öğretim programları ortak metni'nde belirtilen 'yetkin ve erdemli insan' profili açısından incelenmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 11-21.
- Balaban-Salı, J. (2018). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.) içinde *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, 142-153.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.
- Bıçak, İ. (2018). Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşlerinin analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bjarnardóttir, BH., Kristinsdóttir, JV., Pálsdóttir, G., & Zophoníasdóttir, S. (2022). İzlanda'daki İsveç programı Matematiklyftet'e dayanan mesleki gelişim programı. *İskandinav matematik eğitimini geleceğe taşımak*, 20, 129.
- Busetto, L., Gumbinger, C., & Wick, W. (2020). Nitel araştırma yöntemlerinin nasıl kullanılacağı ve değerlendirileceği. *Nörolojik Araştırma ve Uygulama*, 2(1), 14.
- Çalışkan, A., & Yıldırım, Y., (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220.

- Coşkun, İ. (2022). MEB tarafından uzaktan eğitim yoluyla verilen hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine dönük öneriler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çetin, D. (2010). İlköğretim 1. sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262-20262.
- Ege, İ. & Yılmaz, S. S. (2021). Öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf öğretmenliği lisans öğretim programının işlevselliğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Education*, 16(4), 1895-1908. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49958>
- Görmez, E. (2007). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral & T. Yazar (Ed), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, (2. Baskı), içinde (2-37). Pegem Akademi.
- Hammersley, M. (2012). *Nitel araştırma nedir?*. Bloomsbury Academic.
- Hatice, A. (2025). Cumhuriyetten günümüze ilkökul programları bağlamında Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programlarına genel bakış. *The Journal of Academic Social Science*, 162(162), 89-116.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Matematik dersi öğretim programı (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nemli, S. (2017). İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oğraş, R. (2024). Samim Kocagöz'ün romanlarında eğitimin toplumsal değer kazanımları bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Oğuz, Ş. N., (2024). Ortaokul matematik öğretim programlarının matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Oktay, A. (1980). "Metropolitan Readiness" testinin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki (5.6-6.0) yaş çocuklarına uygulanması. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi*, 1.
- Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Özgen, E. B. (2023). The effect of instruction time on student outcome by using first difference approach with TIMSS data (Unpublished Master's Thesis). Istanbul Technical University, Istanbul.
- Seale, C. (1999). The quality of qualitative research. 5(4), 465-478.
- Soğancı, S. (2024). İlköğretim matematik öğretim programının bilgi işlemsel düşünme becerisi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları

- Temur, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 50.
- Uğur, E. (2022). Matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarına göre 5. sınıf matematik öğretim programının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Ünal-Çıgırıkçı, S. (2022). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yaman, M. (2024). Eğitimde yapay zekânın kullanılmasına dair öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yamgirova, G. (2025). The professional development of school teachers in Finland: A case study of mathematics education. *Journal of Applied Science and Social Science*, 1(2), 453-455.



TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN HİKÂYELERDE YARATICI DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN UNSURLAR

ELEMENTS SUPPORTING CREATIVE THINKING IN STORIES INCLUDED IN TURKISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Elif Nur Özyürek

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ozyrkel@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0003-3156-8336>*

Emre Karaca

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, emrekaracaa29@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0006-5797-4924>*

Özet

Bu araştırma, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye metnlerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekleme potansiyelini sistematik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ders kitapları doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Metinler; farklı bakış açıları geliştirme, hayal gücü, problem çözme, empati kurma, tahmin yürütme ve yaratıcı üretim gibi yaratıcı düşünmenin temel bileşenleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öyküleyici metinlerin yaratıcı düşünme becerilerine daha fazla katkı sağladığını; bilgilendirici metinlerin ise bu katkıyı sınırlı ölçüde sunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, metinlerin pedagojik potansiyeli, öğretmen rehberliğiyle daha işlevsel hâle getirilebilmektedir. Araştırma, metin içeriklerinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması, öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal gelişimini destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, yaratıcı düşünmenin eğitsel ortamlarda geliştirilmesi için ders kitaplarında yer alan metinlerin seçimi ve öğretim süreçlerinde yaratıcı etkinliklerle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı düşünme, ders kitapları, Türkçe dersi

Abstract

This study aims to systematically examine the potential of narrative texts in 5th-grade Turkish textbooks to support students' creative thinking skills. Textbooks approved by the Ministry of National Education were analyzed using the document analysis method, which enables in-depth evaluation of educational materials. The selected texts were assessed based on key components of creative thinking, including the ability to develop alternative perspectives, imagination, problem-solving, empathy, prediction, and creative production. Findings revealed that narrative texts provide a richer environment for the development of creative thinking compared to informative texts, which tend to offer more limited engagement with higher-order cognitive skills. However, the educational value of all texts can be enhanced through teacher guidance and the inclusion of creative classroom practices. The study emphasizes the need for instructional materials that go beyond simple knowledge transmission and foster students' cognitive and emotional growth. In this context, the thoughtful selection and pedagogical application of literary texts are critical for nurturing creative capacities in primary education.

Keywords: Creative thinking, textbooks, Turkish course, narrative text

GİRİŞ

Ders kitapları, eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biri olarak, belirlenen öğretim programları doğrultusunda öğrencilere bilgi sunan, onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan önemli öğretim materyalleridir. Millî Eğitim Bakanlığı (2015) ders kitaplarını, eğitim programlarının hedeflerine ulaşmayı sağlayan, bilimsel ve akademik standartlara uygun biçimde hazırlanmış, insan hakları ve özgürlüklerini temel alan materyaller olarak tanımlamaktadır. Bu kitaplar, sadece içerikleriyle değil, aynı zamanda görsel tasarımlarıyla da öğrencilerin yaş gelişim özellikleri ve öğrenme düzeyleri göz önünde bulundurularak planlanmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik edilmekte ve öğretim süreci daha verimli hâle gelmektedir.

Benzer şekilde, *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*'nde yer alan tanım da ders kitaplarının, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ölçütlere uygun olarak aşamalı biçimde bilgi sunan ve öğretim programlarına dayanan eserler olduğu belirtilmektedir. Bamberger (1975) ise ders kitaplarını, düzenli bilgi sunumu yoluyla öğrenmeyi kolaylaştıran temel kaynaklar arasında değerlendirmektedir. Bu yönüyle ders kitapları hem öğretmen hem de öğrenci açısından işlevsel bir kılavuz görevi görmektedir. Öğretmenlere öğretim sürecinde rehberlik ederken; öğrencilere, özellikle sosyal becerilerini geliştirme, problem çözme yetkinliği kazanma, okuma alışkanlığı edinme ve bilgilerin kalıcılığını sağlama gibi birçok alanda katkı sunmaktadır (Kadioğlu, 2016).

Özellikle çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde, öğrencilerin yalnızca bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda bu bilgiyi yaratıcı biçimlerde kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi de temel hedefler arasında yer almaktadır. Bu noktada yaratıcı düşünme becerisi öne çıkmakta ve bireyin karşılaştığı sorunlara yenilikçi, özgün ve çok boyutlu çözümler üretebilmesini sağlayan üst düzey bir zihinsel işlev olarak tanımlanmaktadır. Birgili (2015), yaratıcı düşünmeyi; bireylerin belirli bir durum, nesne ya da probleme yönelik geliştirdikleri zihinsel faaliyetlerin toplamı ya da bu faaliyetlere ilişkin bilişsel yaklaşımları olarak değerlendirmektedir. Yaratıcılığın sadece özgünlük değil, aynı zamanda işlevsellik ile de ilişkili olduğunu vurgulayan Gafour ve Gafour (2020), yaratıcı düşünmeyi, olaylara veya sorunlara alışılmışın dışında bakabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısı ilk etapta alışılmadık veya sıra dışı gibi görünse de alternatif çözüm yolları geliştirme potansiyeli sayesinde eğitimde son derece değerli bir yer tutmaktadır.

Bu bağlamda, yaratıcı düşünmenin eğitsel süreçlere entegrasyonu ve öğrencilere kazandırılması, çağdaş öğretim programlarının önemli hedeflerinden biridir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı da yaratıcı düşünmeyi yazma, konuşma, eleştirel düşünme ve sanat okuryazarlığı gibi becerilerle ilişkilendirerek, öğrencilerin dili hem etkili hem de özgün biçimde kullanabilmelerini hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Programın bu yapısı, öğrencilerin sadece dilsel becerilerini değil, aynı zamanda bilişsel esnekliklerini de geliştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme yetkinlikleri, gelecekteki mesleki performanslarının niteliğini ve öğrencilerinin yaratıcı kapasitelerini ne ölçüde destekleyebileceklerini belirlemesi açısından kritik önemdedir.

Yaratıcı düşünme becerisi, bireyin yeni durumlara karşı farklı ve özgün bakış açıları geliştirebilmesini, etkili iletişim kurabilmesini ve kendi gelişimini sürdürebilmesini sağlayan alternatif çözüm yolları üretmesine olanak tanımaktadır (Karlıdağ, 2018). Bu yetkinlik, bireyin belirli bir ihtiyaç doğrultusunda yeni fikirler üretmesini, bu fikirleri şekillendirerek özgün ve amaca uygun ürünler elde etmesini kapsamaktadır (Kaya, 2008). Üstündağ (2014), yaratıcı düşünme sürecinin; bireyin problemleri sezgisel olarak kavrayarak içselleştirmesi, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurması, çözüm üretme yönünde çeşitli öngörüler geliştirmesi ve bu öngörülerini değerlendirerek alışılmışın dışında seçenekler sunması gibi bilişsel aşamaları içerdiğini ifade etmektedir.

Özden (2005), yaratıcı düşünmeyi yeni fikirler peşinde koşmayı, mevcut sorunlara farklı çözümler getirmeyi ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlamayı amaçlayan bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu süreç yalnızca problem çözme yetisiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda hayal kurma, varsayımda bulunma, yeni ürünler tasarlama, olayları öngörme ve özgün bakış açıları geliştirme gibi çeşitli zihinsel işlevleri de içermektedir (Hançerlioğlu, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2004). Bu çok yönlü yapı, yaratıcı düşünmeyi temelde zihinsel etkinliklere dayalı üst düzey bir beceri hâline getirmektedir.

Yaratıcılık kavramı, tarihsel süreç içinde farklı disiplinlerde ve çeşitli bağlamlarda çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Torrance (1974), yaratıcılığı problemlere, eksikliklere ve bilgi boşluklarına karşı duyarlılık geliştirmeyi içeren dinamik bir süreç olarak ele almaktadır. Ona göre bu süreç; problemi fark etme, çözüm yolları geliştirme, soru sorma, hipotez oluşturma, bu hipotezleri test etme, elde edilen verileri gözden geçirme ve gerektiğinde süreci yeniden değerlendirme gibi çok katmanlı bilişsel yetkinlikleri kapsamaktadır. Gutman ve Schoon (2013) ise yaratıcılığı, özgün ve işlevsel fikirlerin ortaya konulması olarak tanımlayarak bu kavrama daha sonuç odaklı ve üretim merkezli bir perspektif kazandırmaktadır.

Sonuç olarak, yaratıcı düşünme becerisinin eğitsel süreçlerle bütünleştirilmesi, bireyin entelektüel gelişiminin yanı sıra toplumsal, bilimsel ve kültürel ilerlemeye de katkı sağlayacak temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ders kitapları ise bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında kritik bir rol üstlenmekte; yapılandırılmış içerikleri, yönlendirici görselleri ve etkinlik odaklı yapısıyla yaratıcı düşünmenin eğitime entegre edilmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle hem öğretim materyallerinin hazırlanmasında hem de öğretmen eğitimi programlarında yaratıcı düşünmeyi önceleyen bir yaklaşım benimsenmesi, 21. yüzyıl bireylerinin ihtiyaç duyduğu düşünsel donanımı kazanmalarında önemli bir basamak olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından taşıdığı potansiyelin sistematik bir şekilde incelenmesidir. Özellikle, hikâyelerde yer alan açık uçlu olay örgüleri, çeşitli ve çok boyutlu karakter yapıları, problem çözme süreçlerine yönelik anlatım biçimleri ile özgün ve çok yönlü bakış açıları gibi unsurların, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin desteklenmesinde nasıl bir rol oynadığı değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, söz konusu hikâyelerin içerik analizi yöntemiyle derinlemesine incelenerek, yaratıcı düşünmenin temel bileşenleriyle ilişkilendirilen öğelerin varlığı ve işlevselliği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, eğitim materyallerinde yer alan edebi metinlerin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini besleyen öğrenme deneyimlerine katkı sağlayıp sağlamadığına dair bulgular sunulması hedeflenmiştir. Sonuç olarak, eğitim programlarının zenginleştirilmesi ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi için ders kitaplarında yer alan hikâyelerin yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkilerinin detaylı biçimde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin nasıl analiz edildiğine değinilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, mevcut yazılı ve dijital belgeler üzerinden veri toplama ve bu verilerin sistematik, titiz ve nesnel bir biçimde incelenip yorumlanmasını içeren bir araştırma tekniğidir (Sak vd., 2021). Bu yöntem, araştırmacıya, mevcut materyallerin içerik yapısını derinlemesine analiz etme ve belirli temalar veya örüntüler doğrultusunda anlamlandırma imkânı sunar.

Veri Kaynağı

Araştırma sürecinde temel veri kaynağı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak 5. sınıf seviyesinde okutulan Türkçe ders kitapları seçilmiştir. Bu ders kitapları, öğrencilere yönelik edebi metinler ve hikâyeler içermesi açısından araştırmanın hedefi doğrultusunda uygun materyalleri sağlamaktadır. Elde edilen dokümanlar, yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkilendirilen unsurların varlığını ve işlevini belirlemek amacıyla sistematik bir şekilde kodlanmış ve içerik analizi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Böylece, ders kitaplarındaki hikâyelerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan öğelerinin kapsamlı bir şekilde ortaya konması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye metinleri kullanılmıştır. İncelenen bu metinler, yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin çeşitli unsurların analiz edilmesine olanak sağlayacak niteliktedir. Dolayısıyla, araştırmanın veri kaynağını oluşturan bu ders kitapları, doküman analizi çerçevesinde sistematik olarak taranmış, hikâyelerdeki açık uçlu olay örgüsü, karakter çeşitliliği, problem çözme süreçleri ve özgün bakış açıları gibi yaratıcı düşünmeyi destekleyen unsurlar veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler, katılımcıların deneyim ve görüşlerini derinlemesine anlamaya yönelik nitel yöntemlerle toplanmıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların kendi ifadeleriyle düşüncelerini ve deneyimlerini özgürce aktarmalarına olanak sağlamıştır (Çarıkçı vd., 2024).

Toplanan veriler, tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki anlamlı temaları sistematik olarak belirleyip yorumlamaya imkân veren esnek ve kapsamlı bir yaklaşımdır. Analiz sürecinde öncelikle veriler dikkatlice okunarak kodlama yapılmış, ardından benzer kodlar gruplanarak temalar oluşturulmuştur. Temalar, araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmış ve katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla, analiz sürecinde araştırmacı tarafından sürekli karşılaştırma yapılmış ve kodlar ile temalar üzerinde tekrar gözden geçirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bulguların tutarlılığını sağlamak için gerektiğinde katılımcı geri bildirimlerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Kitaplarda Yer Alan 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Bulgular

Metin Başlığı	Metin Türü	Tema	Farklı Bakış Açıları	Yorumlama ya Açıklık	Hayal Gücü	Problem Çözme	Tahmin Yürütme	Yaratıcı Üretim	Empati/İçsel Durum
Beştaş Turnuvası	Öyküleyici	1.Tema/ Oyun Dünyası	Evet	Evet	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Evet
Topsuz Basketbol Oyunu	Öyküleyici	1.Tema /Oyun Dünyası	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	Öyküleyici/Bi-yografik Kurgu	2.Tema/ Atatürk'ü Tanımak	Evet	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Evet	Evet
Yeni Türk Harflerinin Kabulü	Bilgilendirici/ Tarihsel	2.Tema/Atatürk'ü Tanımak	Kısmen	Evet	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Evet
Atatürk'ün Öğrenim Hayatı	Bilgilendirici/ Biyografik	2.Tema/Aatürk'ü Tanımak	Kısmen	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Evet	Evet
Duygularımız	Düşünce/Tartışma	3.Tema/Duygularımızı Tanıyorum	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Her Yüreğe Nakış Gerek	Öyküleyici	3.Tema/Duygularımızı Tanıyorum	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Nasrettin Hoca	Bilgilendirici	4.Tema/Geleneklerimiz	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Çömlekçilik	Bilgilendirici	4.Tema/Gelenekle rimiz	Evet	Evet	Kısmen	Kısmen	Evet	Evet	Evet
Ev	Düşünce Yazısı	5.Tema/İletişim ve Sosyal İlişkiler	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Tatlı Günler	Anı	5.Tema/İletişim ve Sosyal İlişkiler	Evet	Evet	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Evet
Herkes Önemli	Öyküleyici	5.Tema/İletişim ve Sosyal İlişkiler	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Haydi Doğa Yürüyüşüne	Bilgilendirici	6.Tema/ Sağlıklı Yaşıyorum	Kısmen	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	Öyküleyici	6.Tema	Evet	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Evet	Evet
Obezite	Bilgilendirici	6.Tema/Sağlıklı Yaşıyorum	Kısmen	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Evet	Kısmen
Atlı Cirit	Bilgilendirici	6.Tema/Sağlıklı Yaşıyorum	Kısmen	Evet	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Kısmen

Bu araştırmada, ilkökul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler; farklı bakış açıları geliştirme, yorumlama, hayal gücü, problem çözme, tahmin yürütme, yaratıcı üretim ve empati kurma gibi 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmiştir. Bulgular, yukarıda sunulan tablo doğrultusunda analiz edilmiştir.

İlk tema olan "Oyun Dünyası" kapsamında yer alan "Beştaş Turnuvası" ve "Topsuz Basketbol Oyunu" adlı öyküleyici metinlerin, öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmasına, hayal gücünü kullanmasına ve yaratıcı düşünmesine katkı sunduğu; ayrıca problem çözme ve tahmin yürütme becerilerine de olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Her iki metin de tüm beceriler açısından güçlü bir etkileşim sunmaktadır.

İkinci tema olan "Atatürk'ü Tanımak" başlığı altında yer alan "Gazi Mustafa Kemal ve Sığırcımtaş Mustafa", "Yeni Türk Harflerinin Kabulü" ve "Atatürk'ün Öğrenim Hayatı" metinlerinde ise, öğrencilerin yorumlama, empati kurma ve tarihsel olaylara farklı açılardan bakabilme becerileri desteklenmektedir. Ancak bu metinlerde hayal gücü ve problem çözme gibi yaratıcı becerilerin desteklenme düzeyi sınırlı kalmakta, bazı kazanımlar yalnızca "kısmen" olarak sağlanmaktadır.

Üçüncü tema olan "Duygularımı Tanıyorum" kapsamında yer alan "Duygularımız Metni" ve "Her Yüreğe Nakş Gerek" adlı metinler, öğrencilerin içsel farkındalık, empati, yorumlama, hayal gücü ve yaratıcı üretim becerilerine tam katkı sağlamaktadır. Tablolarda bu metinlerin tüm beceriler açısından "evet" şeklinde değerlendirildiği görülmektedir.

Dördüncü tema olan "Geleneklerimiz" başlığı altındaki "Nasrettin Hoca" ve "Çömlekçilik" metinleri, geleneksel öğelerle öğrencilerin hem geçmişle bağ kurmasını hem de mizah ve günlük yaşam üzerinden yaratıcı düşünmelerini teşvik etmektedir. Özellikle "Nasrettin Hoca" metni, tüm becerileri destekleyen yapısıyla öne çıkmaktadır.

Beşinci tema olan "İletişim ve Sosyal İlişkiler" teması içinde yer alan "Ev", "Tatlı Günler" ve "Herkes Önemli" metinleri, öğrencilerin sosyal ilişkiler bağlamında empati kurmalarını, farklı bakış açıları geliştirmelerini ve duygularını ifade etmelerini desteklemektedir. Ancak problem çözme becerisi bu metinlerin bazılarında yalnızca "kısmen" desteklenmektedir.

Altıncı tema olan "Sağlıklı Yaşıyorum" temasındaki "Haydi Doğa Yürüyüşüne", "Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?", "Obezite" ve "Atlı Cirit" metinlerinde ise daha çok bilgilendirici metin türü tercih edilmiştir. Bu metinlerde bilgi edinme, yorumlama ve tahmin yürütme becerileri öne çıkmakla birlikte, hayal gücü ve yaratıcı üretim gibi daha üst düzey bilişsel becerilerin desteklenme düzeyi sınırlıdır.

Sonuç olarak, araştırmada kullanılan görseldeki tablo üzerinden yapılan incelemelerde, öyküleyici metinlerin duyuşsal ve yaratıcı düşünme becerilerini daha çok desteklediği, bilgilendirici metinlerin ise daha çok bilgiye dayalı yorumlama ve tahmin yürütme becerilerine odaklandığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye ve anlatı metinlerinin yaratıcı düşünme becerisini destekleme potansiyelini incelemiştir. Yapılan analizlerde, metinlerin çoğunun yaratıcı düşünmeye katkı sağlayan özellikler barındırdığı, ancak bu özelliklerin metinden metine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle “Tatlı Günler”, “Ev” ve “Herkes Önemli” gibi metinlerin duygu, empati, sorun çözme ve hayal gücü gibi boyutlarda yaratıcılığı desteklediği görülmüştür. Bazı metinler ise daha çok bilgilendirici içeriklere sahip olmakla birlikte, yaratıcı yazma ya da alternatif sonlar tasarlama gibi uygulamalarla desteklenebilecek potansiyellere sahiptir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için metin seçiminin ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Gelenek, empati, sorun çözme ve farklı bakış açıları geliştirme gibi yaratıcılığa hizmet eden içerikler; çocuklarda hem düşünsel derinlik hem de duygusal bağlam kurma becerisini geliştirmektedir. Nitel veriler, ders kitaplarındaki metinlerin salt bilgi vermenin ötesine geçerek öğrencilerin fikir yürütme, empati kurma ve alternatif çözümler düşünme becerilerini tetikleyebileceğini göstermiştir.

Ancak her metin bu açıdan aynı düzeyde etkili değildir. "Obezite" veya "Atlı Cirit" gibi metinler bilgilendirici ağırlıklı olmakla birlikte, doğru yönlendirmelerle yaratıcı çalışmalara konu edilebilir. Bu durum, metinlerin sunduğu potansiyelin öğretmen rehberliğiyle daha verimli kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

1. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçimi sürecinde, yaratıcı düşünme becerisini destekleyen unsurların ön planda tutulması önerilmektedir.
2. Öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden yazma, tahmin etme, senaryo oluşturma gibi çalışmalara yer verilmelidir.
3. Bilgilendirici metinlerde dahi yaratıcı yönlendirmelerle farklı bakış açıları geliştirilebilir.
4. Öğretmenler için, metinlerin yaratıcı düşünme potansiyelini ortaya çıkaracak etkinlik önerileri içeren rehber materyaller hazırlanmalıdır.
5. Benzer analizlerin farklı sınıf düzeylerine uygulanması, dikey kazanım izleme açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Aksan, D. (1990). Şiir dilinin kimi semantik özellikleri üzerine gözlemler. *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri 17-18 Mayıs 1990 içinde* (s. 59–69). Boğaziçi Üniversitesi.
- Argon, T., Öztürk, Ç., & Kılıçarslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-22.
- Badke, W. (2011). Why information literacy is invisible. *Communications in Information Literacy*, 4(2), 129-141.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Becel, A., & Kaplan-Alptekin, T. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1493-1506.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma*

yöntemleri. Pegem Akademi.

Gür, G. (2013). Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.

Kobul, M. K. (2022). Coğrafya kader midir? Çocuğun dil gelişiminde aile ve toplumsal tabaka etkenleri. İçinde H. Mertol, O. Yılmaz, Ö. Ü. H. Hadimli & Ü. Yasak (Eds.), *Çocuk mekân coğrafya* (ss. 237-263). Vizetek Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>

Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2005). Social correlates of emergent literacy. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 173-187). Blackwell Publishing.



AİLE İŞLEVSELLİĞİNİ GÜÇLENDİRMEYE YÖNELİK PROGRAMIN ÇOCUKLARIN AKRAN İLİŞKİLERİNDEKİ SORUNLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DENEYSSEL BİR ÇALIŞMA

THE EFFECT OF A FAMILY FUNCTIONALITY ENHANCEMENT PROGRAM ON CHILDREN'S PEER RELATIONSHIP PROBLEMS: AN EXPERIMENTAL STUDY

Sevde Nur Ulusal

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
sevdnur_ulusal19@trabzon.edu.tr*

Serpil Reisoğlu

Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, sreisoglu@trabzon.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, aile işlevselliğini güçlendirmeye yönelik bir programın uygulanması yoluyla aile işlevselliği düzeyindeki değişimlerin çocukların akran ilişkilerindeki sorunlar üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Program kapsamında ailelere verilen eğitimler sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek, aile işlevselliği ile çocukların akran ilişkilerindeki sorunlar arasındaki ilişkinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu çalışma, aile işlevselliğini artırmaya yönelik müdahalelerin çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki potansiyel etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Aile işlevselliği, aile üyelerinin güvenlik ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanan bir kavramdır. İşlevsel bir ailede iletişim sağlıklıdır, roller dengeli dağılmıştır, çatışmalar yapıcı bir şekilde çözülür. Aile üyeleri birbirlerine duygusal destek sağlar, sevgi ve saygı gösterir. Bu tür bir aile yapısı, bireylerin sağlıklı gelişimine önemli katkılar sunar. Aile işlevselliğinin artırılması, çocukların sosyal ilişkilerini ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, aile işlevselliğini güçlendirmeye yönelik müdahale programlarının etkililiği, yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Araştırma, Trabzon Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı kapsamında, Aile Rehberliği dersi çerçevesinde yürütülmüştür. Kullanılan psikoeğitim programı, daha önce etkililiği kanıtlanmış bir programın revize edilmiş hâlidir. Gönüllü bir aile ile çalışılmış; oturumlar sonrası geri bildirimler alınmış, ses kayıtları için onam sağlanmıştır. Veriler, “Güçler ve Güçlükler Ölçeği – Ebeveyn Formu” ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmada, kararlılık, uygulama ve izleme aşamalarında elde edilen puanlara grafik analiz ve Tau-U istatistikleri uygulanmıştır. Akran ilişkileri alt ölçeğinde uygulama etkisi orta düzeyde bulunmuş ($\text{Tau-U} = |0.25|$), izleme verilerinde ise etkinin yüksek düzeyde sürdüğü ($\text{Tau-U} = |-1.00|$) görülmüştür. Sonuçlar, aile işlevselliğini artırmaya yönelik müdahalelerin çocukların akran ilişkilerindeki sorunları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, aile temelli programların çocukların sosyal gelişimi üzerindeki katkılarını desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile işlevselliği, akran ilişkileri, psikoeğitim

Abstract

This study aimed to evaluate the effects of a program designed to strengthen family functioning on children's problems in peer relationships. The program involved educational sessions delivered to families, and data were collected to analyze the relationship between changes in family functioning and children's peer-related difficulties. Family functioning is defined as meeting the safety and emotional needs of family members, characterized by healthy communication, balanced role distribution, constructive conflict resolution, and emotional support among members. Functional family dynamics

contribute significantly to children's social and personal development. The effectiveness of family-based intervention programs has been supported by prior research. The study was conducted within the Family Guidance course of the Guidance and Psychological Counseling Master's Program at Trabzon University. The psychoeducational program used was a revised version of a previously validated intervention. A volunteer family participated, with informed consent obtained for audio recordings. Data collection tools included the Strengths and Difficulties Questionnaire – Parent Form and semi-structured interviews. Analyses involved graphical methods and Tau-U statistics across baseline, intervention, and follow-up phases. Results indicated a moderate intervention effect on peer relationship problems ($\text{Tau-U} = |0.25|$) and a high level of sustained impact at follow-up ($\text{Tau-U} = |-1.00|$). Findings suggest that strengthening family functioning through targeted interventions can effectively reduce children's peer-related problems and promote social development. These results support the importance of family-centered approaches in addressing social difficulties among children.

Keywords: Family functioning, peer relationships, psychoeducation

GİRİŞ

Aile, toplumsal yapının temel taşlarından biridir. Bireyler, hayata dair ilk deneyimlerini aileleriyle kurdukları temaslar sayesinde edinirler. Bu temaslar, kişilerin kendilerine ve hayata dair bakış açılarını şekillendirmede kritik bir rol oynar (Çavuşoğlu, 2007 aktaran Deniz & Göller, 2017). Aynı zamanda en önemli sosyal yapı olarak değerlendirilen aile, bireylerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayan bir işleve de sahiptir (Yaşar-Ekici, 2017). Böylece aile hem toplumsal hem de bireysel gelişimin merkezinde yer alan bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumun bu en önemli sosyal yapısı olan ailenin, kendi içinde belirli iletişim kalıpları ve rolleri vardır. Ailedeki roller, iletişim kalıpları ve anne-baba tutumları; bireylerin kişiliğini ve işlevselliğini etkiler. Alan yazını incelendiğinde, bireylerin ruh sağlığının korunmasında ve sağlıklı bir toplumsal yapının gelişmesinde aile içi iletişimin önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Hacı, 2011 aktaran Bilgili, 2020). Aile içi iletişimin niteliği yalnızca bireylerin ruh sağlığını değil, aynı zamanda aile üyelerinin psikolojik gelişim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, ailelerin en temel sorumluluklarından biri, aile üyelerinin psikolojik gelişimini desteklemektir. Bu görevlerin sağlıklı bir şekilde sağlanarak çocukların psikolojik gelişimlerinin sağlıklı ilerlemesi aile işlevselliğine olumlu katkılar sağlayacaktır (Alacahan, 2010 aktaran Bilgili, 2020). Her ailede bu tür sağlıklı yapıyı görmek mümkün olmayabilmektedir. Sağlıklı iletişim yapısına sahip ailelerde iletişimin açık, net ve doğrudan olduğunu ve bu yapının bireylerin psikolojik iyi oluşunu desteklediği görülmektedir. İşlevsel olmayan ailelerde ise aile üyeleri arasındaki iletişimin zayıf olduğu, rollerin belirsiz dağıldığı ve duygusal desteğin yetersiz olduğu görülmektedir (Demirtaş vd., 2013 aktaran Bilgili, 2020). Ebeveynlerin yaklaşım tarzları, aile içinde tepkilerini ifade etme biçimleri, birbirleri ve çevresindekilerle kurdukları iletişim biçimleri çocuklar tarafından örnek alınarak davranış olarak kazanılır (Özkaynak, 2014 aktaran Bilgili, 2020). Bu nedenle aile içinde kazanılan iletişim becerileri bireyin zamanla sosyal çevresine ve arkadaş ilişkilerine yansımaktadır.

Akran ilişkileri yaşamın belli dönemlerinde farklı önem ve etkiye sahip olabilmektedir. Ortaokul dönemi bireyin kimlik gelişiminin hız kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde akran ilişkileri, çocuğun sosyal beceri geliştirmesinde ve benlik algısını oluşturmada büyük katkı sağlar (Gülay, 2009). Bu dönemde aidiyet ihtiyacı bireyler için önemlidir. Fakat bu ihtiyaç her zaman sağlıklı sosyal ilişkilerle karşılanmayabilmektedir. Akran ilişkilerinde yaşanan sorunlar, çoğu zaman akran zorbalığı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Akran zorbalığı aynı yaş grubunda yer alan bireylerin bir başkasına karşı tekrarlayan olumsuz davranışlar sergileyerek güç dengesizliği oluşturmaya ve bu yolla üstünlük kurmaya yönelik tutum ve eylemlerini ifade eder (Alımcı, 2018). Zorba davranışlarına maruz kalan bireylerde zorbalık birçok alanda stres nedeni olabilmektedir. Zorbalığa maruz kalan bireylere bakıldığında özgüven noktasında sorunlar yaşadıkları, sosyal ilişkilerini başlatma ve sürdürmede zorlandıkları ve okul başarılarının düşük olduğu görülmektedir (Çankaya, 2011). Zorbalığa yönelik tutumların nasıl oluştuğu incelendiğinde önemli faktörlerden birini aile boyutu oluşturmaktadır. Çocuğun davranışları üzerinde aile yapısı ve işleyişinin büyük bir katkısı vardır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramındaki sosyal öğrenme kavramına bakıldığında davranışların sosyal bir öğrenme ortamıyla oluştuğunu ve ailenin bu noktadaki önemine vurgu yapılır. Bağlanma kuramı incelendiğinde bakım verenin çocukla olan ilişkisinin de çocuğun davranışları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Ailenin, çocukların davranışları

üzerindeki etkisi bu kuramlarla da ortaya konulmuştur. Aile içinde çocuğun duygularının fark edilmesi, kabul görmesi, anlaşılması, çocuğun desteklenmesi iletişim becerilerini geliştirmesinin yanında benlik algısının gelişmesine yardım ederek problem çözme becerisine de katkıda bulunur. Bu becerilen işlevsel aileler içinde kazanılabilir. Bu bağlamda akran sorunlarına yönelik tutumların “aile işlevselliği” kavramı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Fakirullahoğlu & Köseoğlu, 2024).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülen Aile Rehberliği dersi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada uygulanan psikoeğitim programı, Aydın (2021) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen özgün bir program temel alınarak yapılandırılmıştır. Araştırmada kullanılan psikoeğitim programı, bu programın revize edilmesiyle oluşturulmuştur. Bu çalışma, aile işlevselliğini artırmaya yönelik psikoeğitim programının çocukların akran sorunları üzerindeki potansiyel etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma deneysel desene uygun olarak düzenlenmiştir. Bu etkiyi incelemek amacıyla tek denekli deneysel desenlerden AB modeli kullanılmıştır. Müdahale çocuğun annesine yönelik psikoeğitim uygulaması şeklinde gerçekleştirilmiş; ancak sonuç değişkenleri çocuğun davranışları üzerinden dolaylı olarak ölçülmüştür. Tek denekli desen genelde tek bir denekten oluşmaktadır. Bu desen ile değişmesi istenen davranışın deneysel müdahaleden sonra değişip değişmediğini incelemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerindeki etkisi anlaşılmasına çalışılmıştır. AB modelinde müdahaleden önce davranış ölçülür ve bu durum A olarak adlandırılır. Ardından deneysel müdahale uygulanır ve davranış geçerliyen tekrar ölçümlenir. Bu durum B olarak tanımlanır. Müdahale sonlandıktan belli bir süre sona izleme amaçlı veri alınır. Bu modelde müdahaleye başlamadan önce kararlı veri elde edinceye kadar ölçüm yapıldıktan sonra müdahaleye başlanır ve her seans sonunda bağımlı değişken ölçümleri alınır (Aydın, 2023). Psikoeğitim programına başlamadan önce ebeveyn 2 hafta boyunca kararlılık verisi alınmış, ardından uygulama oturumlarına geçilerek her oturum sonrasında ölçüm yapılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcısı, gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Daha önce problem davranışları gözlemlenen bir çocuk hakkında ailesiyle görüşmeler yapılmış, çocuğun yaşadığı güçlükler kapsamlı şekilde değerlendirilmiştir. Yapılan ön değerlendirme sonucunda, çocuğun yaşadığı sorunların araştırmanın amaç ve yapısı ile örtüştüğü gözlemlenmiş; bu doğrultuda ilgili ailenin çalışmaya katılımı uygun bulunmuştur. Çalışma kapsamında çocuğun annesi ile görüşme yapılmıştır. Gerekli bilgilendirme yapıldıktan ve yazılı onam alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiş, ardından müdahale süreci başlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu süreçte veri toplama aracı olarak Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) “Strength and Difficulties Questionnaire- (SDQ)”-Ebeveyn Formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçekle ilgili gerekli izinler alınmıştır.

“Bazıları olumlu, bazıları ise olumsuz davranış özelliklerini sorgulayan 25 soru içerir. Bu sorular hem uygun tanısal ölçütler hem de faktör analizi sonuçlarına göre her biri beş soru içeren beş alt başlıkta toplanmıştır; Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik, Davranış Sorunları, Duygusal Sorunlar, Akran Sorunları ve Sosyal Davranışlar. Her alt başlık kendi içinde değerlendirilip her biri için ayrı puan elde edilebildiği gibi, ilk dört başlığın toplamı ile "Toplam Güçlük Puanı" da hesaplanabilmektedir” (Güvenir vd., 2008, s. 65).

Bu araştırmada “Akran Sorunları” alt ölçeği üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın diğer potansiyel alt ölçeklerindeki verilere ise bu analiz sürecinde yer verilmemiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, aile işlevselliğini güçlendirmeye yönelik uygulanan psikoeğitim programının çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci, uygulama öncesi, uygulama süresi ve uygulama süresinden iki ay sonra izleme verisi alınarak yapılmıştır. Ayrıca anne ile son oturumda uzman görüşüne sunulmuş yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla programın etkililiği değerlendirmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı kapsamında, “Aile Rehberliği” dersi çerçevesinde yürütülmüştür. Bu çalışmaya yönelik aileye süreç hakkında bilgi verilmiş, ses kaydı alınacağına dair bilgi verilip onam alınmıştır. Uygulama süreci boyunca gönüllü aile ile toplam beş oturum gerçekleştirilmiştir. Her oturum belirli temalar doğrultusunda yapılandırılmış olup, oturumlarda aile işlevselliğini artırmaya yönelik psikoeğitsel içerikler sunulmuştur.

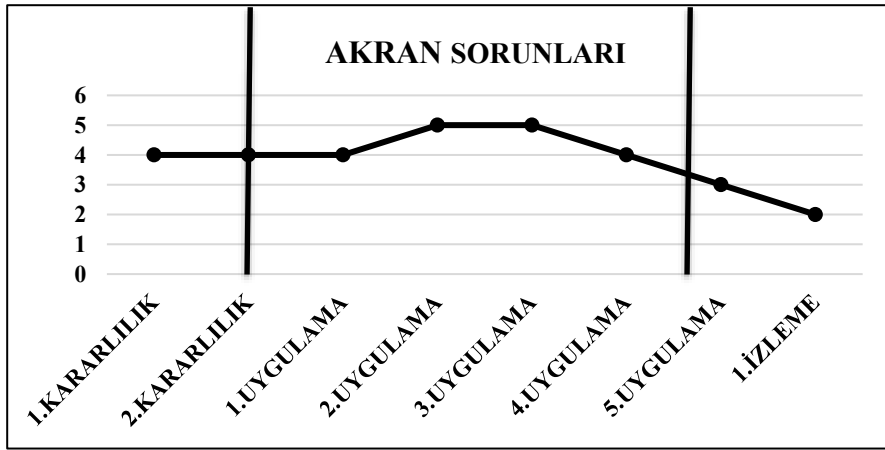
İlk oturumda, duyguların varlığının ve ifadesinin bireylerin hayatlarının doğal akışının bir parçası olduğu ve hissetmenin normal olduğu vurgulanmıştır. Toplumsal normlar nedeniyle duyguların bastırılması ya da reddedilmesinin aile içi iletişim üzerindeki olumsuz etkileri ele alınmıştır. Duygu yansıtmanın çocuğun psikolojik gelişimindeki olumlu etkileri vurgulanmış ve bu dili nasıl kullanacağına dair anneye bilişsel farkındalık kazandırılmıştır. Anne ile duygu yansıtma dikkat edeceği noktalar vurgulanmış ve örnekler yapılarak oturum sonlandırılmıştır. İkinci oturumda, olumlayıcı dil kullanımının çocuğun benlik algısına ve öz güvenine olan etkileri ele alınmıştır. Oturum kapsamında olumlamanın neden önemli olduğu, nasıl uygulanabileceğine dair bilgilendirme yapılmıştır. Olumlamanın çocuğun davranışından bağımsız, aşırı övgü içeren ve gerçeğe örtüşmeyen geri bildirim olmamasına dikkat çekilmiştir. Ayrıca övgü, abartma içeren ifadelerden farklı olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu ayrımın ebeveyn tarafından içselleştirilmesi amacıyla örneklerle uygulamalar yapılmıştır. Oturum boyunca, velinin kendi ifadesiyle olumlayıcı dil kullanımı üzerine uygulamalar yapılmış ve günlük yaşamda nasıl kullanabileceğine yönelik ipuçları verilmiştir. Üçüncü oturumda, çocukla etkili iletişimde sınır koymanın ve yapılandırılmış seçenek sunmanın rolü ele alınmıştır. Sınır koymada dikkat edilecek noktalara değinilmiş ve burada da empatik dilin önemine vurgu yapılarak otoriter tutumla karıştırılmamasının önemi üzerinde durulmuştur. Seçenek sunmanın da çocuğun karar verme becerilerini gelişimsel düzeyine uygun biçimde destekleyen bir yaklaşım olduğu noktasında bilgi verilmiştir. Oturum boyunca, velinin kendi ifadesiyle sınır ve seçenek koyması üzerine uygulamalar yapıp geri dönütler verilmiştir. Dördüncü oturumda, çocuğun hedeflenen olumlu davranışları kazanmasına yönelik simgesel ödül sisteminin nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Anne ile birlikte çocuğun kazanması hedeflenen davranışlar belirlenmiş ve bu davranışlara karşılık gelecek puanların ne şekilde verileceğine dair örnek bir puanlama tablosu hazırlanmıştır. Puanların verilme kuralları üzerinde durulmuş, özellikle ödül sisteminin tutarlılık, şeffaflık ve geri bildirim ilkeleri çerçevesinde işlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Planlamaya ara ödüller ve büyük ödül dâhil edilmiştir. Tablonun çocukla paylaşarak bir sözleşme gibi uygulanmasına vurgu yapılmıştır. Beşinci ve son oturumda, çocukla kurulan ilişkinin niteliğini artırmaya yönelik olarak birlikte zaman geçirmenin, oyun oynamanın önemi üzerinde durulmuştur. Ebeveynin çocukla birebir, dikkat dağıtıcı unsurların olmadığı yalnızca ona ait bir zaman dilimi ayırmasının; çocuğun kendilik değeri üzerinde olumlu etkileri olduğuna yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca bu oturumda, oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakat soruları anneye yöneltilerek süreç değerlendirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı alınarak yürütülmüş, her oturum sonrası ilgili dersin öğretim elemanına ses kaydı sunularak yapıcı geri bildirimler alınmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda bir sonraki oturumun planlaması yapılmıştır. Oturumlar sonunda aileye uygulamayı pekiştirmeye yönelik ev ödevleri verilmiş ve bu görevlerin aile tarafından yerine getirilmesi süreci takip edilmiştir. Her uygulama sonrasında aileyle gerçekleştirilen eğitimler dersin hocası ile paylaşarak geri bildirim alınmıştır.

Veriler, “Güçler ve Güçlükler Ölçeği (GGA) – Ebeveyn Formu” aracılığıyla kararlılık, uygulama ve izleme aşamalarında toplanmıştır. Uygulama verileri her oturum sonunda GGA kullanılarak elde edilmiştir. Müdahale sonrasında kullanılan GGA formunun güvenilirlik ve geçerlilik değerlerine bakıldığında GGA'nın iç tutarlılığın birçok çalışmada toplum ve klinik örneklemeleri hem toplam güçlük puanı hem de alt ölçek puanları açısından

araştırılmıştır. Toplam güçlük puanı için tüm çalışmalar, her türlü örneklem örneğinde Cronbach a değerlerini > 0.70 olarak bulmuşlardır.” (Güvenir vd., 2008, s. 71). Bu ölçeğin "kabul edilebilir" düzeyde güvenilir olduğunu gösterir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, iki uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları açık, anlaşılır ve katılımcıların kendi deneyimini paylaşmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Verilen geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması açısından katılımcıların görüş ve ifadelerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı onaylatılmıştır. Araştırmanın her aşaması titiz ve saydam bir şekilde raporlandırılmıştır. Elde edilen kararlılık, uygulama ve izleme puanları grafik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Ayrıca, uygulama sonunda iki uzman görüşü alınarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Sonuçların etkililik düzeyinin belirlenmesinde Tau-U istatistiklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tek denekli deneysel desen kullanılan araştırmalarda müdahale öncesinde ve sonrasında olan etkiyi belirlemek, somutlaştırmak için veriler grafik üzerinden incelenmektedir (Rakap, 2015 aktaran Aydın, 2023). Uygulanan programın etkililiği bu grafik üzerinden incelenmektedir. Araştırmanın başlama, uygulama ve izleme aşamalarındaki puanların grafik analizleri incelenmiş ve değişim değerleri değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Akran Sorunları Alt Boyutuna Ait Puanların Değişimi

Akran sorunları alt boyutlarından elde edilen verilere göre, müdahale öncesi (kararlılık verileri) puanları sabit seyretmiştir (bkz. Şekil 1). Uygulama sürecinin başlangıcında akran sorunları puanlarında kısa süreli bir artış gözlenmiştir. Takip eden oturumlarda bu puanlarda belirgin bir düşüş meydana gelmiştir. İzleme aşamasında da bu düşüş eğiliminin korunduğu görülmektedir. Bu bulgular, psikoeğitimin akran sorunlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada başlama ve uygulama düzeyindeki tüm verilere bakılarak karşılaştırma yapılması ve bu karşılaştırmaları yaparken başlama düzeyindeki eğilimi kontrol etmesi nedeniyle Tau-U indeksi tercih edilmiştir. Ayrıca diğer indekslere göre daha güvenilir ve hassas sonuçlar vermesi tercih edilen indekslerden biri olmasında etkili olmuştur (Aydın, 2023). Etkililik analizleri kapsamında Tau-U indeks değerleri hesaplanmıştır. Tau-U indeks değeri internet tabanlı analiz uygulaması içeren “<http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u>” bağlantısı aracılığıyla hesaplanmıştır. Akran ilişkisi sorunları alt ölçeği için yapılan Tau-U etkililik analizinde Tau-U değeri $|0.25|$ olarak bulunmuştur. Bu değer, $0.20 < 0.25$ olduğundan, uygulamanın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Uygulama evresi ile uygulamadan iki ay sonra alınan izleme verileri arasındaki ilişki incelendiğinde, Tau-U analizi $|-1.00|$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulama etkisinin çok yüksek düzeyde devam ettiğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma aile işlevselliğini artırmaya yönelik psikoeğitim programının çocukların akran sorunları üzerindeki

potansiyel etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, uygulana psikoeğitim programının aile içi dinamiklerde, davranışsal boyutlarda ve çocuğun arkadaşlarıyla olan ilişkileri boyutunda anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Akran sorunları alt boyutunda elde edilen veriler, müdahale öncesi kararlılık verilerinin alınması ve bu verilerin kararlı bir seyir izlemesi, bu durumun müdahalenin etkisinin anlamlı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Uygulama sürecinin başlangıcında akran sorunları puanlarında kısa süreli bir artış gözlenmiştir. Bu artış, annenin çocuğuna yönelik gözlem ve değerlendirmelerinde artan farkındalıkla ya da sorunlara ilişkin duyarlılığın yükselmesiyle ilişkili olabilir. Takip eden uygulama oturumlarında akran sorunları puanlarında istikrarlı bir düşüş gözlenmiş ve bu düşüş iki ay sonra alınan izleme verilerinde de devam etmiştir. Bu etki programın etkisinin kısa vadeli olmadığını ve sürdürülebilir bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen nicel veriler Tau-U analizi ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecindeki etki orta düzeyde bulunurken ($\text{Tau-U} = |0.25|$), izleme sürecinde etkinin çok yüksek düzeyde sürdüğü ($\text{Tau-U} = |-1.00|$) tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, programın etkili ve kalıcı bir değişim sağladığını göstermektedir. Ayrıca iki uzman görüşüne sunulmuş sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmede ebeveynin, süreç öncesinde çocuğa karşı daha emir verici ve denetleyici bir iletişim tarzı benimserken, süreç sonunda daha esnek, destekleyici ve psikolojik ihtiyaçları gözetan bir iletişim biçimi geliştirdiğini ifade etmiştir.

Grafik analizlerine bakıldığında, akran sorunları alt boyutlarından elde edilen verilere göre, müdahale öncesi (kararlılık verileri) puanları sabit seyretmiştir. Bu durum, müdahale öncesi hedef davranışta bir değişimin olmadığını ve davranışın kararlı seyrettiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu durum uygulamanın etkisinin daha sağlıklı değerlendirilebilmesini sağlamaktadır. Uygulama sürecinin başlangıcında akran sorunları puanlarında kısa süreli bir artış gözlenmiştir. Bu, bazı duyarlılıkların ortaya çıktığını ya da katılımcının sorunları fark etmeye başladığını gösterebilir. Takip eden oturumlarda bu puanlarda belirgin bir düşüş meydana gelmiştir. İzleme aşamasında da bu düşüş eğiliminin korunduğu görülmektedir. Bu bulgular, psikoeğitimin akran sorunlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, ailenin çocukla iletişim kurma biçiminde olumlu yönde değişim olduğu görülmüştür. Görüşmelerde özellikle “süreç öncesinde çocukla kurduğu iletişimde daha çok emir verici ve denetleyici bir tutum benimsediğini süreç sonunda ise daha esnek ve destekleyici iletişim biçimi” geliştirdiğini ifade etmiştir. Görüşmede sosyal uyum ve arkadaşlarıyla olan ilişkisi irdelendiğinde çocuğun daha dışa yönelik, arkadaşlarıyla eskisine göre daha uyum içinde olduğu aile tarafından belirtilmiştir. Bu bulgular, uygulamanın sosyal geçerlik açısından da etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocuğun arkadaş ilişkilerinde daha uyumlu, dışa dönük ve sosyal açıdan gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Bu gözlemler, çalışmanın sosyal geçerlik açısından da olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, aile işlevselliğini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programları, yalnızca aile içi dinamikleri değil, çocukların sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu çalışma, aile temelli müdahalelerin çocukların sosyal gelişimi üzerindeki katkılarını destekleyen literatüre anlamlı bir katkı sunmaktadır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma yalnızca bir gönüllü ebeveynle yürütülmüş olup elde edilen bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca verilerin ebeveynden alınması çocuğun yaşamına dair aktarımların dolaylı olmasına neden olmuş ve gözlemcinin algısına bağlı olarak şekillenmiştir. Bu durum, verilerin öznel bir değerlendirme içermesi açısından önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Psikoeğitim programı yapılandırılmış bir içerik sunsa da bireysel farklılıklar doğrultusunda programın etkililiği değişkenlik gösterebilir.

KAYNAKÇA

- Alımcı, D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve sosyal görünüş kaygıları ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, B. (2023). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrim içi bireysel psikolojik danışmanın sağlık kaygısı

üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

- Aydın, H. (2021). Aile işlevselliğini geliştirmeye yönelik müdahale programının ve evlilik uyumunu artırmaya yönelik aile ve çift terapisinin DEHB'li çocukların gelişimine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Bilgili, S. (2019). Aile iletişim kalıplarının ebeveyn tutumları ile ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Deniz, İ., & Göller, L. (2017). The relationship between family functioning and the satisfaction in marriage of the parents who have handicapped children. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 3(1), 53-69.
- Fakirullahoğlu, A. M., & Köseoğlu, A. (2022). Çocukların aile işlevselliği algıları ile zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişkide stresin aracı rolü. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 197-211.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (gga) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 15(2), 65-74.
- Yaşar-Ekici, F. (2014). Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 209-224.



EĞİTSEL OYUNLA MATEMATİK ÖĞRETİMİ: ÇARPSANA EDUCATIONAL GAME-BASED MATHEMATICS TEACHING: ÇARPSANA

Merve Karabak

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, mervekarabak61@gmail.com

Derya Nur Karakoç

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, deryanur6161@gmail.com

Özet

Oyun insanların zevk aldığı hem eğlenceli hem de öğretim amacıyla kullanılabilen bir eylemdir. Bu eylemin öğretim amacıyla aktarımı eğitsel oyunları ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada çarpım tablosunun kazanımına yönelik, ilkokul öğrencilerinin oynayabileceği “Çarpsana” oyunu tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı öğrenmede birçok öğrencinin zorluk çektiği çarpım tablosu konusuna yönelik geliştirilmiş bu oyunun uygulanabilirliğini ve uygulama sonucundaki etkililiğini araştırmaktır. Araştırma iki ayrı ilde gerçekleştirilmiş olup, toplam 25 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi Bingöl ili 2.sınıf düzeyinde 15 öğrenci ve Ağrı ili 2. sınıf düzeyindeki 10 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen oyun dersin değerlendirme aşamasında kullanılmıştır. Bu aşamada cevapların kontrol edilmesi ve hızlı dönütler sağlanması sebebiyle oyunun öğretici yönü de anlam kazanmıştır. Oyun gruplara ayrılarak bir ders saati içinde oynatılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden özel durum yaklaşımı kullanılan bu çalışmada öğrencilerle mülakat yapılarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan mülakat sonucunda oyunu beğendikleri ve yer yer soruları cevaplarken heyecanlandıkları sonucuna varılmıştır. Heyecanlanmalarına sebep olan faktörün rekabet ortamı ve cevapları verirken süre ile sınırlandırılmasının etkili olduğu tespit edilmiştir. Oyunun farklı derslerin öğretiminde kullanılabileceğini ve üst sınıf seviyelerinde uygulanabilirliği önerilmiştir. Eğitsel oyun oynatılırken süreç iyi yönetilebilirse, dersin giriş kısmında konunun aktarılmasını sağlayacağı gibi, dersin pekiştirilmesinde hatta dersin değerlendirme aşamasında da kullanılabileceği öngörülmektedir. Öğrenilmesi zor olan çarpma konusunun bu oyunla birlikte hem dersin eğlenceli hâle gelmesini hem de dersin değerlendirme aşamasına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, eğitsel oyun, çarpım tablosu

Abstract

The game is an action that people enjoy and can be used for both fun and educational purposes. The transfer of this action for educational purposes has led to the emergence of educational games. In this study, the game “Zarpsana” that primary school students can play was designed for the acquisition of the multiplication table. The aim of the research is to investigate the applicability of this game developed for the multiplication table subject, which many students have difficulty in learning, and its effectiveness in the result of the application. The research was carried out in two different provinces and was carried out with a total of 25 students. The sample of the research was carried out with the participation of 15 students at the 2nd grade level in Bingöl province and 10 students at the 2nd grade level in Ağrı province. The developed game was used in the evaluation phase of the course. The educational aspect of the game also gained meaning due to the checking of the answers and the provision of quick feedback at this stage. The game was divided into groups and played within one lesson hour. In this research, where the special case approach from quantitative research methods was used, data was collected by interviewing the students. As a result of the interviews conducted with the students, it was concluded that they liked the game and sometimes got excited while answering the questions. It has been determined

that the factor that causes them to get excited is the competitive environment and the time limitation while giving the answers. It has been suggested that the game can be used in teaching different courses and that it can be applied at upper grade levels. If the process can be managed well while playing the educational game, it is predicted that it will provide the transfer of the subject in the introduction part of the course, as well as it can be used in the reinforcement of the course and even in the evaluation phase of the course. With this game, the difficult subject of multiplication becomes both fun and contributes to the evaluation phase of the course.

Keywords: Mathematics teaching, educational game, multiplication table

GİRİŞ

Oyun, çocukların birçok yönden doyuma ulaşmalarını sağlamak amacıyla, gerçek yaşamdan farklı bir ortamda yapılan ve sonucunda herhangi bir çıkar sağlanmadan gerçekleştirilen etkinliklerdir (Tamer, 1990). Oyunun her zaman belli bir kuralı vardır. Bu kurallar çerçevesinde, yer ve zaman sınırlandırması yapılarak gönüllü bireylerin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Oyun insanların varoluşundan bu yana daima etkililiğini korumuştur. Bu sebeple yetişkinlerinde çokça başvurduğu bir eylem hâline gelmiştir (Işıksan, 2018).

Oyunun insanlar üzerindeki etkisi, öğretim süreçlerinde de kullanılmasına öncülük etmiştir. Özellikle matematik, Türkçe, fen bilimleri gibi soyut kavramların ağırlıklı olduğu derslerde kavramların oyunlarla eğlenceli ve somut şekilde öğrenciye aktarılması hem öğrencinin ders başarısını hem de derslere katılımını ve ilgisini artırmıştır. Oyunların bu şekilde öğretim süreçlerinde kullanılması eğitsel oyun kavramını ortaya çıkarmıştır. Öğretimin amacına uygun olarak tasarlanmış ve eğlendirerek öğretmeyi amaçlayan oyunlar, eğitsel oyun olarak adlandırılmıştır (Tural, 2005). Eğitsel oyunlar dersin giriş kısmında konunun aktarılmasını sağlayacağı gibi, dersin pekiştirilmesinde hatta dersin değerlendirme aşamasında da kullanılabilir.

Eğitsel oyunlar çocukların pratik düşünme ve hızlı karar verebilme becerilerini, algı düzeylerini geliştirme, zamanı etkili kullanma, bireysel ve takım olarak hareket etme becerilerinin gelişimine destek olmaktadır. Eğitsel oyunlar derslerde kullanılırken bir araç olarak kullanılmalı dersin asıl amacının önüne geçmemelidir. Eğitsel oyunları uygulayan öğretmenler, son derece titizlikle davranmalı ve süreci iyi yönetmelidir. Oyunlar tasarlanırken tüm öğrencilere hitap etmelidir. Tüm öğrencilerin anlayabileceği şekilde sade olmalı ve hepsinin aktif katılımı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca öğrencinin sürekli oyunda aktif olabilmesi için rekabet ortamı canlı tutulmalıdır (Karamustafaoglu, 2021).

Bütün bu literatür ışığında, eğitsel oyunların derslere olan katkısı göz önünde bulundurularak bu çalışmada eğitsel oyun geliştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca ezberlemekte zorluk çektikleri matematik dersi çarpım tablosu öğretimine yönelik geliştirilen bu eğitsel oyunun uygulanabilirliği araştırılmıştır. Böyle zor konularda geliştirilecek materyaller öğretmenlere kaynak araştırılması açısından literatüre katkı sağlamaktadır. Hazırlanan ‘çarpıma oyunu’ sınıf öğretmenleri ve ortaokul matematik öğretmenleri için bir materyal olabilecektir. Öğrenilmesi zor olan bu konunun rekabet ortamında eğlenceli ve anlamlı şekilde öğrenilmesi hem öğrencilerin akademik başarısına hem de dersin değerlendirme aşamasındaki çıktıklarına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, matematik dersinde çarpım tablosu oyunun ilköğretim kademesindeki öğrenciler için uygulanabilirliği sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde çarpım tablosu öğretimine yönelik geliştirilmiş çarpıma oyununun derslerde uygulanabilirliği ve genel olarak etkililiğini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma belirli bir duruma özgü olarak geliştirilen oyunun uygulanabilirliği öğrenci görüşlerine dayalı sayısal verilerle belirlendiği için nicel yöntemle dayalı bir özel durum çalışmasıdır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiş, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ve boyutlar dikkate alınarak da özetlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Bingöl ilinde öğrenim gören 15, Ağrı ilinde öğrenim gören 10 öğrenci olmak üzere toplam 25 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda temel ölçüt öğrencilerin çarpım tablosu öğrenme sürecinde zorluk yaşamaları olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Oyun geliştirme sürecinde literatür taranmış, eğitsel oyun geliştirme basamakları incelenmiş ve çarpsana oyunu geliştirilmiştir. Geliştirilen oyun sınıfta uygulanmış ve uygulama bitiminde öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla alınmıştır. Görüşme formu hazırlanırken araştırmanın amacına uygun sorular ön uygulamalar ile gerekli düzenlemeler yapılarak hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından uygulama sürecinde informal (yapılandırılmamış) gözlem yapılmış ve öğrencilerin oyun içindeki durum ve davranışları gözlemlenmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular, onların serbest şekilde kendi düşüncelerini ifade edecekleri şekilde yapılandırılmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış mülakat formu ile toplanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar dikkatlice okunmuş, benzer ifadeler belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Ardından bu temalar frekans değerleri hesaplanarak tablolastırılarak bulgular kısmında nicel biçimde sunulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen temalar oyunun uygulanabilirliği ve öğrencilerin çarpım tablosunu öğrenme sürecine yönelik tutumlarını ortaya koymada kullanılmıştır.

Oyun Oynatma Süreci

Oyunun oynanmasına yönelik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Oyunun Adı: Çarpsana

Oyunun Oynandığı Yer: Sınıf

Oyuncu Türü – Öğrenci Sayısı: Grup Oyunu – 10

Kullanılan Malzemeler: Renkli A4 kâğıtları, Renkli fon kartonları, zar, kum saati

Oyun için renkli A4'lerin üzerine basit düzeyde çarpma işlemleri yazılır. Bazı kâğıtlara ise 'sürpriz kutu' 'baş döndür' '1 tur bekle' 'bir arkadaşını seç ve dans et' 'bize bir şarkı söyle' gibi eğlenceli yönergeler yazılır. Sorular her iki grup için yeterli sayıda hazırlanmalıdır. Hazırlanan kâğıtlar şeffaf poşet dosyalara yerleştirilir ve iyice bantlanır, burada amaç oyunda soruların zarar görmemesidir.

Oyunu Oynayacak Kişi Sayısı: Oyun iki grup hâlinde oynamaya uygun olarak tasarlanmış olup 10 kişilik öğrenci grubuna kadar rahatça oynamaya uygundur. Sınıf ortamına göre öğrenci sayısı artırılıp veya azaltılabilir.

Ödül: Çikolata

Oyunun Oynanışı:

- 1) Oyun iki grup hâlinde oynanır.
- 2) Oyuna başlarken zar atılır, yüksek sayı gelen grup önce başlar.
- 3) Gruplar karşılıklı ilerlerken amaç en hızlı şekilde parkuru bitirip oyunu karşı gruptan önce tamamlamak olmalıdır.
- 4) Oyunda kullanılabilecek 3 tane ipucu hakkı bulunmaktadır.

• **Bunlar;**

- Grup arkadaşına sor.
- Öğretmenine sor.

- Bu kutuyu atla. (Eğer bu ipucu hakkı kullanılırsa karşı takım bir kutu ilerleme hakkı elde edecektir.)
- 5) Oyunda yerdeki kartların üzeri kapalı olduğu için kartların içerisinde **‘sürpriz kartlar’** bulunmaktadır. Oyuncu sürpriz kart kutusuna geldiğinde ise karşı takımın oynamayı bekleyen oyuncular sürpriz kartın yanında duran oyuncuya oyunu kendi takımının lehine çevirecek zorlayıcı bir soru sorma hakkı kazanır.
- 6) Oyunda kum saati ile süre tutulur, gruplardan en hızlı şekilde oyundan çıkan grup oyunu kazanır. Kazanan grup ödülü almaya hak etmiş olur.
- 7) İkinci oyuncu oyuna başlamadan yerdeki kartlar farklı sorularla değiştirilir.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerden toplanan verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular öğrencilere yöneltilen sorular bağlamında soru-soru verilmiştir. İlk olarak öğrenciler oyun oynarken ne hissettikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çarpsana Oyununu Oynarken Ne Hissettin? Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kod	Frekans	Görüş Belirten Öğrenciler
Çarpsana oyununu oynarken hissettikleri duygular	Eğlenme ve motivasyon	15	Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24
	Heyecan	7	Ö1, Ö6, Ö9, Ö17, Ö22, Ö25
	Stres	3	Ö4, Ö7, Ö8

Tablo 1’de görüldüğü gibi Çarpsana oyununu oynayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bu oyun sırasında eğlenceli deneyim yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler oyunla ilgili duygularını ‘motivasyon artışı’, ‘heyecan’ ve ‘mutluluk’ gibi olumlu ifadelerle dile getirmişlerdir. Öğrenciler oyun sırasında başlangıçta stres yaşadıklarını ancak sonrasında keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

Çarpsana oyununu oynarken hissettikleri duygulara ‘eğlenceli ve motivasyonu artırıcı’ yanıtını veren öğrencilere ait örnek cevaplar şu şekildedir;

Ö2: “*Ders çok eğlenceliydi her şey bir oyun gibiydi, hiç sıkılmadım.*”

Ö3: “*Oyun oynarken çok eğlendim.*”

Çarpsana oyununu oynarken hissettikleri duygulara ‘heyecan vericiydi’ yanıtını veren öğrencilere ait örnek cevaplar şu şekildedir;

Ö1: “*Çok heyecanlandım.*”

Ö6: “*Ders sırasında oyun oynarken çok mutlu oldum, arkadaşlarımla birlikte çalışmak güzeldi.*”

Çarpsana oyununu oynarken hissettikleri duygulara ‘stresliydi’ yanıtını veren öğrencilere ait örnek cevaplar şu şekildedir;

Ö4: “*Hata yapmaktan korktum.*”

Ö7: “*Herkes çok hızlıydı, ben yetişemeyince stres oldum.*”

Bir diğer soruda öğrencilere hangi sayıları çarparken zorlandıkları sorulmuş elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Çarpma İşlemlerini Yaparken En Çok Hangi Sayıların Çarpımında Zorlandın? Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kod	Frekans	Görüş Belirten Öğrenciler
Çarpma işlemlerini yaparken en çok hangi sayıların çarpımında zorlandın?	Büyük sayıların çarpımında	20	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Yakın sayıların çarpımında	3	Ö3, Ö6, Ö19
	Aynı sayıların çarpımında	2	Ö4, Ö18

Tablo 2 incelendiğinde, “Çarpsana” oyununu oynayan öğrencilerin genellikle büyük sayıların çarpımında zorlandıkları görülmektedir. Özellikle üçerli ve dörderli sayıların çarpımında vakit harcadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca yakın sayılarla (örneğin 4 ile 6) çarpma yaparken de zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Çarpma işlemlerini yaparken en çok hangi sayıların çarpımında zorlandın sorusuna ‘Büyük sayıların çarpımında zorlandım’ yanıtı veren öğrencilere ait örnek cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö1: “Üçerli ve dörderli sayıları çarparken zaman kaybettim.”

Ö2: “Sayılar büyüdükçe heyecanlandım ve ben hesaplarken karşı takımdaki arkadaşım beni geçti.”

Çarpma işlemlerini yaparken en çok hangi sayıların çarpımında zorlandın sorusuna ‘Yakın sayıların çarpımında zorlandım’ yanıtı veren öğrencilere ait örnek cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö3: “Birine yakın sayıları hesaplamak diğerlerine göre daha zordu.”

Ö6: “Yakın sayıların çarpımında zorlandım.”

Çarpma işlemlerini yaparken en çok hangi sayıların çarpımında zorlandın sorusuna ‘Aynı sayıların çarpımında zorlandım’ yanıtını veren öğrencilere ait örnek cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö4: “Aynı sayıları çarparken şaşırdım, zor geldi.”

Ö18: “Aynı sayılar bana biraz zor geldi.”

Öğrenciler çarpma işlemi yaparken kendilerine kolay gelen yöntemleri şu şekilde belirtmişlerdir.

Tablo 3. Çarpma İşlemini Yaparken Hangi Yöntem Sana Daha Kolay Geldi? (Ezberleme, Parmakla Sayma, Zihinden Hesaplama vb.) Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kod	Frekans	Görüş Belirten Öğrenciler
Çarpma işlemini yaparken hangi yöntem sana daha kolay geldi? (Ezberleme, parmakla sayma, zihinden hesaplama vb.)	Ezberleyerek	14	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22
	Parmakla sayarak	6	Ö4, Ö9, Ö12, Ö17, Ö23, Ö25
	Zihinden hesaplayarak	5	Ö1, Ö3, Ö6, Ö11, Ö24

Tablo 3 incelendiğinde Çarpsana oyununu oynayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun çarpma işlemi yaparken tercih ettikleri yöntemler arasında ezberleme ve parmakla sayma yöntemi tercih etmiştir. Bir kısmı zihinden hesaplayarak çözüme ulaşmayı seçtiğini belirtmiştir. Ezberleme yöntemi ile çözüme ulaşan öğrenciler, daha hızlı sonuca ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere yöneltilen çarpma işlemini yaparken hangi yöntem sana daha kolay geldi, sorusuna ‘Ezber yöntemiyle çözmek kolay geldi’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Cevapları zaten biliyordum, tekrar hesaplamadım.”

Ö5: “Ezberimden söyledim.”

Öğrencilere yöneltilen çarpma işlemini yaparken hangi yöntem sana daha kolay geldi, sorusuna ‘Parmakla sayarak çözmek kolay geldi’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö4: “Ben parmaklarımı saydım, daha rahat oldu.”

Ö9: “Parmaklarımla hızlı hızlı hesap yaptım.”

Çarpma işlemini yaparken hangi yöntem sana daha kolay geldi, sorusuna ‘Zihinden hesap yaparak çözmek kolay geldi’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Hepsini aklımdan sayarak çözdüm.”

Ö3: “Zihinden hesap yaparak ilerlemek daha kolaydı, beni hızlandırdı.”

Öğrencilere oyunun kendilerine sağladığı kolaylıklar konusundaki cevapları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Çarpım Tablosunu Öğrenirken Eğlenceli Bir Oyun Oynamak Sana Nasıl Yardımcı Oldu? Açıklar mısın? Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kod	Frekans	Görüş Belirten Öğrenciler
Çarpım tablosunu öğrenirken eğlenceli bir oyun oynamak sana nasıl yardımcı oldu? Açıklar mısın?	Sıkılmadan öğrendim	15	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24
	Farkında olmadan öğrendim	6	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö17
	Akılda kalıcılığı arttı	4	Ö6, Ö8, Ö16, Ö22

Tablo 4 incelendiğinde Çarpsana oyununu oynayan öğrencilerin büyük çoğunluğu oyun oynayarak sıkılmadan ve eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca oyunlar sırasında yapılan hataların düzeltilmesi ve tekrarlarla akılda kalıcılığı artarken farkında olmadan öğrenmenin sağlandığı da ifade edilmiştir.

Çarpım tablosunu öğrenirken eğlenceli bir oyun oynamak sana nasıl yardımcı oldu, sorusuna ‘Sıkılmadan öğrendim’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Hiç sıkılmadım, çok eğlenerek öğrendim, yine oynamak istiyorum.”

Ö3: “Oyun çok güzeldi, zaman nasıl geçti anlamadım, çarpım tablosunu oynarken öğrendim.”

Çarpım tablosunu öğrenirken eğlenceli bir oyun oynamak sana nasıl yardımcı oldu, sorusuna ‘Farkında olmadan öğrendim’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Oyunu oynarken oyunu tekrar oynadığımızda işlemlerin cevapları aklımda kaldığını fark ettim.”

Ö5: “Nasıl öğrendiğimi anlamadım bile, o kadar heyecanlandım ki sadece cevapları aklımda tutmaya çalıştım.”

Çarpım tablosunu öğrenirken eğlenceli bir oyun oynamak sana nasıl yardımcı oldu, sorusuna ‘Çarpım tablosunun aklımda kalıcılığı arttı’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö6: “Oyun sayesinde çarpım tablosunu unutmadım, hep aklımda kaldı.”

Ö8: “Karşı takımdan daha hızlı çözmek için çarpım tablosunu ezberledim çok kolay oldu.”

Öğrencilere kitapla öğrenmek ile oyunla öğrenmek arasındaki tercihleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çarpım Tablosunu Bir Oyunla Öğrenmek Mi Yoksa Sadece Ders Kitabından Çalışmak Mı Daha Etkili Olurdu? Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kod	Frekans	Görüş Belirten Öğrenciler
Çarpım tablosunu bir oyunla öğrenmek mi yoksa ders kitabından çalışmak mı daha etkili olurdu?	Oyunla öğrenmek daha eğlenceli	25	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö2, Ö25
	Kitapla öğrenmek	0	

Tablo 5 incelendiğinde Çarpsana oyununu oynayan öğrencilerin tamamı, oyunla öğrenmenin geleneksel ders kitapları ile öğrenmeye göre daha verimli olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler oyun aracılığıyla hem daha hızlı öğrendiklerini hem de dersten keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Çarpım tablosunu bir oyunla öğrenmek mi yoksa sadece ders kitabından çalışmak mı daha etkili olurdu, sorusuna ‘Oyunla öğrenmek daha eğlenceli’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö20: “Kitaptan çalışmak biraz sıkıcı ama oyun çok güzeldi.”

Ö21: “Oyunla öğrenmeyi her zaman terci ederim.”

Öğrencilere oyun oynarken hangi durumu ön planda tuttukları sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Çarpma Sorularını Çözerken Hızın Mı Yoksa Doğruluğun Mu Daha Önemliydi Sence? Sorusuna Ait Bulgular

Tema	Kod	Frekans	Görüş Belirten Öğrenciler
Çarpma sorularını çözerken hızın mı yoksa doğruluğun mu daha önemliydi sence? Neden?	Doğruluk	10	Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25
	Hız	8	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö13, Ö19, Ö23
	Doğruluk ve hız aynı derecede önemliydi	7	Ö2, Ö5, Ö11, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24

Tablo 6 incelendiğinde çarpsana oyununu oynayan öğrencilerin büyük çoğunluğu doğru cevap vermenin daha önemli olduğunu belirtirken onu takip eden cevap olarak ise hızlı olmanın önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler çarpma işleminde hız ve doğruluğun arasında bir denge kurulması gerektiğini, hızlı olurken aynı zamanda doğru cevaplar verilir ise sonuç alınabileceği de belirtilmiştir. Çarpma sorularını çözerken hızın mı yoksa doğruluğun mu daha önemliydi sorusuna ‘Doğruluk’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö7: “Doğru yapınca puan kazanıyorum. Yanlış yaparsam olmuyor.”

Ö9: “Önce doğru yapmam lazım. Yanlış olursa sayılmaz.”

Çarpma sorularını çözerken hızın mı yoksa doğruluğun mu daha önemliydi sorusuna ‘Hız’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Ne kadar hızlı olursam o kadar çok soru yaparım.”

Ö3: “Süre bitmeden hızlı olursam oyunu kazanırım.”

Çarpma sorularını çözerken hızın mı yoksa doğruluğun mu daha önemliydi sorusuna ‘Doğruluk ve hız aynı derecede önemliydi’ cevabını veren öğrencilere ait örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Hem doğru hem hızlı olursam daha iyi olur.”

Ö5: “Hızlı yaparken doğru da olmalı, ikisi birlikte güzel.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğrencilerin Çarpsana oyununu oynayarak çarpma işlemleriyle ilgili nasıl bir deneyim yaşadıklarını ve bu deneyimin onların öğrenme süreçlerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, oyun tabanlı öğrenmenin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin matematiksel becerilerinde önemli iyileşmeler sağladığını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Gökbulut & Yücel-Yumuşak, 2014). Öğrencilerin büyük çoğunluğu oyunu eğlenceli bulduklarını ifade etmiş ve rekabet ortamının oluşmasının da motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Çarpım tablosunda sürekli tekrar eden ifadelerin bulunması öğrencilerin derste sıkılmasına ve derse karşı katılımlarının düşmesine sebebiyet vermesi önce yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Yıldız & Arslan, 2021). Bu çalışma ile de eğitsel oyunların öğrencilerin ilgilerini artırdığı ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiği ortaya konulmuştur. Araştırmada bazı öğrenciler soruları yanıtlarken zorlandıklarını belirtmeleri çarpım tablosunun bireysel olarak öğreniminin zorlayıcı bir konu olduğu vurgulamaktadır. Bu durum Dönger’in (2021) çalışmasında elde edilen bulgularla vurgulanmaktadır. ‘Eşinizi Bul, Renkler ve Sayılar, Balon Yakalama, Büyük mü Küçük mü? Eşleştirme Oyunu, Bulmaca’ oyunlarının dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde uygulanması sonucu matematik öğretiminde kesirler konusuna karşı öğrencilerin başarısının arttığını ve kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucuna varmışlardır (Can & Aydın, 2023). Yedinci sınıf öğrencilerine çokgenler konusunun eğitsel oyunlarla öğretimi sonucunda öğrencilerin matematik dersi akademik başarısının arttığını ve öğretimin mevcut matematik öğretim yöntemine kıyasla daha kalıcı olduğu sonucuna varmışlardır. Oyundaki kartların çözümünü yapan öğrencilerin çarpım tablosunda yedişer ve sekizer çarpımlarda karıştırdıkları sonucuna varılmıştır. Oyun oynama sürecinde yapılan gözlemler ve oyun sonrasında öğrencilerle yapılan mülakat sonucunda öğrencilerin oyun oynarken büyük zevk aldıkları ve eğlendikleri, yer yer heyecanlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gürbüz ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin

oyun temelli öğretimde matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmada ilkokul 2. Sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen “Çarpsana” adlı eğitsel oyunun çarpım tablosu öğretiminde kullanılabilirliği incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, oyunun öğrenciler tarafından eğlenceli ve öğretici bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin karıştırdıkları sorularda oyunu tekrar oynadıklarında bilemedikleri sorulara doğru cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler oyun boyunca süreci aktif olarak büyük bir titizlikle yönetmişlerdir. Süreç boyunca hafif gürültü dışında herhangi bir disiplin sorunuyla karşılaşılmamıştır. Öğrencilerin hepsi oyuna gönüllü bir şekilde defalarca katılım göstermişlerdir. Oyun gruplar şeklinde oynatıldığı için bireysel verilen cevapların yanlış olması doğrultusunda öğrenciler arkadaşları tarafından desteklenmişlerdir, böylece öğrencilerin yanlış yapma durumunda cesareti kırılmamış aksine daha da cesaretlendirilmiştir. Öğrenciler yanlış cevap verdiklerinde kâğıtlardaki yönergelere göre hareket etmek zorunda oldukları için aralarında tatlı bir rekabet ortamı da oluşmuştur. Bu oyunda kazanan bir grup olmuştur ancak öğrencilerin bireysel anlamda kendilerini değerlendirmeleri de sağlanmıştır. Sonuç olarak eğitsel oyunların özellikle tekrar gerektiren ve öğrenciler tarafından zorlayıcı bulunan konuların öğretiminde çok etkili olduğu söylenebilir. “Çarpsana” oyunun hem öğrencilerin matematiğe karşı olumlu düşüncelerine katkı sağlamış hem de dersin değerlendirme aşamasında etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- 1-Bu oyun çarpım tablosu konusunun dersin değerlendirme aşamasında uygulanmış olup, dersin giriş kısmında da ufak değişiklikler yapılarak uygulanması sağlanabilir.
- 2-Bu oyunun dersin akademik başarısına olan etkisi farklı sorular da eklenerek daha etkili şekilde ortaya çıkarılabilir.
- 3- Oyun sadece ilkokulda değil ortaokul seviyesinde de zorluk seviyesi artırılarak uygulanabilir.
- 4-Farklı disiplinlerdeki sorulara yer verilerek kartların sayısı artırılıp birçok derse ait kazanımın bir arada verilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 41–54.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oyunda öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 27–45.
- Can, Ş., & Aydın, Ş. (2023). Yedinci sınıf çokgenler konusunda eğitsel oyunlarla zenginleştirilen matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarı ve kalıcılıklarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 966–985. <https://doi.org/10.18009/jcer.1345706>
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96–120.
- Dönger, H. (2021). Oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 14(1), 55-70.
- Dönmez, B., Dönmez, K. H., Kolukisa, Ş., & Yılmaz, S. (2021). İlkokul matematik dersinde oyunla öğretim yöntemi kullanımının tutum ve başarıya etkisi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 58–70.
- Gökbulut, Y., & Yumuşak, Y. E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 673–688. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6397>

- Gürbüz, R., & Çelik, S. (2018). Oyun temelli matematik öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 30-42.
- Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla ‘yansıma ve aynalar’ konusunun öğretimi: Yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 2, 41–49.
- Karamustafaoğlu, O., Pazar, Ş. B., & Karamustafaoğlu, S. (2018). Eğitsel oyunlarla dolaşım sistemi konusunun öğretimi: Kan yolu örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2, 1–18.
- Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkököl öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329–342.
- Yıldız, A., & Arslan, H. (2021). İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ve öğrenci başarısı. *İlköğretim Online*, 20(4), 1325-1340.

EKLER

Ek-1 Oyunun Oynanışına Dair Fotoğraflar









LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ALGILADIKLARI LİDERLİK STİLLERİ İLE MESLEKİ MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN PİLOT UYGULAMASI

PILOT APPLICATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL TEACHERS' PERCEIVED LEADERSHIP STYLES AND THEIR PROFESSIONAL MOTIVATION

Belma Çevik

Yüksek Lisans Öğrencisi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, belma_cevik@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-3306-8498>

Tuba Aydın Güngör

Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tuba.gngr@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3356-7826>

Özet

Bu çalışmanın amacı, lise öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stilleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Artvin ilindeki lise öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmada mesleki motivasyonları ile okullarında karşılaştıkları liderlik stili arasındaki ilişkinin incelenmesi hedef olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt soruları; Artvin'deki lise öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyi nedir? Algıladıkları liderlik stilleri nelerdir? Mesleki motivasyon, cinsiyet, branş, kıdem, yaş ve çalıştıkları okulun bölgesine göre farklılık göstermekte midir? Algılanan liderlik stilleri bu değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Algılanan liderlik stilleri ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki nedir? Lise öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stillerinin mesleki motivasyonlarına etkilerinin inceleneceği bu araştırma alana mesleki motivasyonu etkileyen unsurlar konusunda yapılmış olan araştırmalar içerisinde önemli bir katkı sağlayacaktır. Lise düzeyince Artvin ilinin evren ve örneklem olarak daha önce alınmamış olması bu alanda yeni bir araştırma ortamı sağlayacaktır. Araştırma konusu ve uygulama alanı bakımından önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Lise öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığı için bu tarama modeli seçilmiştir. Tarama modeli; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışan incelemelerdir. Tanımlayıcı bir araştırma modeli olup, ilişkileri açıklamaya yöneliktir. Araştırma evreni Artvin il merkezinde, Hopa, Borçka, Arhavi ilçelerinde resmi okullarda 2025-2026 eğitim öğretim yılında görev yapan 397 lise öğretmenidir. Örneklem alınmadan evrenin tamamına ulaşılabilmektedir. Gönüllü olanlardan veriler toplanacaktır. Veriler SPSS ile analiz edilerek betimsel ve çıkarımsal istatistik teknikleri uygulanacaktır. Veriler analiz edilmeden önce eksik veya hatalı yanıtlar olup olmadığı kontrol edilecektir. Bu araştırma, lise öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stilleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye dair yeni bulgular sunarak, eğitim yönetimi alanında önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, liderlik stilleri, mesleki motivasyon

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between high school teachers' perceived leadership styles and their professional motivation. This research, conducted on high school teachers in the province of Artvin, aims to analyze the relationship between their professional motivation and the leadership style they encounter in their schools. The sub-

questions of the research are as follows: What is the level of professional motivation among high school teachers in Artvin? What are the leadership styles they perceive? Does professional motivation differ based on gender, subject area, seniority, age, and the region of the school where they work? Do perceived leadership styles differ according to these variables? What is the relationship between perceived leadership styles and professional motivation? This study, which examines the effects of high school teachers' perceived leadership styles on their professional motivation, will provide a significant contribution to existing research on factors influencing professional motivation. The fact that Artvin province has not previously been taken as the population and sample at the high school level will create a new research setting in this field. In terms of research topic and application area, it will offer important contributions. A relational survey model will be used in the study. Since the study focuses on the relationship between high school teachers' professional motivation and their perceived leadership styles, this survey model has been selected. The survey model involves studies that aim to describe and explain what events, objects, entities, institutions, groups, and various fields are. It is a descriptive research model designed to explain relationships. The research population consists of 397 high school teachers working in public schools in the central district of Artvin, as well as the districts of Hopa, Borçka, and Arhavi, during the 2025-2026 academic year. Instead of sampling, the entire population will be included, and data will be collected from volunteers. The data will be analyzed using SPSS, applying descriptive and inferential statistical techniques. Before analysis, the data will be checked for missing or incorrect responses. This study will provide new findings on the relationship between high school teachers' perceived leadership styles and their professional motivation, making significant contributions to the field of educational administration.

Keywords: Leadership, leadership styles, professional motivation

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği birebir insanla iç içe olan ve onlarla kuvvetli iletişim bağı gerektiren her yönüyle canlı dinamik bir yapıya sahip olan çok değerli bir meslek olma özelliği taşımaktadır. Birçok kişinin hayatına dokunan ve onların yaşantılarını doğrudan etkileyen bu meslekte mesleki motivasyonu etkileyen pek çok element vardır.

“Motivasyon sürecinde bireyin hedefinin olması, hedefe ulaşmak için içsel bir gücün devreye girmesi ve bu gücün ya da enerjinin bireyi harekete geçirmesi beklenir.” (Önen & Tüzün, 2005, s. 23) Bunlardan bazıları içsel motivasyonu oluştururken bazıları ise dışsal motivasyonu oluşturmaktadır.

İçsel motivasyon öğretmenin mesleğini sevmesi, çalışma ve üretme isteği, öğrencilerin hayatında iz bırakabilme düşüncesi şeklinde örneklerle sıralanabilir.

Dışsal motivasyon unsurları ise öğretmenin aldığı maaş, çalıştığı okulun iklimi, yöneticilerinin liderlik stilleri olarak çeşitlendirilebilir.

“Okul, herkes için bir yaşama ve öğrenme yeri olup eğitim etkinliklerinin merkezinde insan vardır” (Turan, 2010). Merkezinde insan olan bu sistemde bireylerin hayatları biçimlendirilerek hayata hazırlanmaları sağlanır. Bu noktada yine öğretmenlik mesleğinin hayatla iç içe hayata karışan ve dokunan yanlarını görmektediriz.

Öğretmenlerin okul içerisindeki motivasyonu bireyleri hayata hazırlamak gibi önemli bir yükümlülük çerçevesinde düşünüldüğünde oldukça önemli bir noktaya temas eder. Okul içerisinde de bir örgüt yapılanması mevcuttur. Bu yapılanmanın başında müdür yer alır. Müdürün örgüt içerisindeki tutumu oldukça önemlidir.

Liderlik

Kişisel özellikler dikkate alındığında her liderin kendine göre bir liderlik tarzı olduğunu görebilmekteyiz. Bazılarında merak duygusu çok gelişkin olup araştırmaya ve öğrenmeye önem verirken bazılarında iletişim becerileri oldukça güçlü olup sosyal beceriler ve ilişkilere ağırlık verebilir. Her bir değişken okul iklimine farklı yönler vererek çeşitlendirir.

Lider düşünceleriyle, konuşma tarzı ve hitap şekliyle güçlü kişilik yapısıyla kendisini izleyenleri etkisi altına alabilen kişilerdir.

Lider aynı zamanda kendisini izleyenlere örnek olabilmeli ve izleyenlerinin onun dediklerini gönüllülük esasına dayalı olarak veya herhangi bir zorlama olmadan yapmasını sağlayabilecek kabiliyette olmalıdır.

Araştırmada incelenecek olan liderlik stilleri dönüşümcü liderlik stili, sürdürümcü liderlik stili ve serbest

bırakıcı liderlik stili olarak belirlenmiştir.

Dönüşümcü Liderlik Stili

Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2003).

Dönüşümcü lider vizyon sahibi ve değişim ustası olup (Özden, 2005), is görenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini artırır ve onların normalde beklenenden daha fazla performans göstermelerini hedeflerler (Celep, 2004).

Aynı zamanda dönüşümcü liderler, yaratıcı anlayış, ısrarcılık, enerji ve sezgileri bütünleştirerek diğer örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarına karşı hassasiyetle yaklaşarak örgütsel bir kültür oluşturmaya çalışırlar (Bass & Avolio, 1995).

Sürdürümcü Liderlik Stili

Sürdürümcü liderlikte esas olan örgütsel başarıyı yakalamaktır (Burns, 2003). Sürdürümcü lider, öncelikli olarak izleyenlerin görevlerini belirlemekte, yapıyı kurmakta, planlı ve programlı çalışmaya önem vermektedir. Örgütsel amaçlara ulaşmak için izleyiciler ödüllendirilmekte veya cezalandırılmaktadır (Hoy & Miskel, 2012).

Sürdürümcü liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini, izleyicileri ödüllendirme, daha çok caba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar. İzleyicilerin yaratıcı ve yenilikçi yanları ile çok az ilgilenirler (Eren, 2000).

Sürdürümcü liderler, geçmişten gelen faaliyetleri iyileştirmek şeklinde is yaptırma yolunu tercih ederler. Bu liderlik tipi geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme ve bunları gelecek nesillere bırakma yönünde yararlıdır ancak yaratıcılık ve yenilik yönü azdır (Sabuncuoğlu, 1998).

Serbest Bırakıcı Liderlik

Bass (1990) serbest bırakıcı liderliği, liderliğin olmadığı veya liderin izleyenleriyle etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Bu tür liderler odalarının dışına çıkmamakta, izleyenlerin ihtiyaçları ve gelişimleriyle ilgilenmemekte ve her şeyin olduğu gibi devam etmesini istemektedir.

Serbest bırakıcı lider sorumluluk almamakta, kararları geciktirmekte, dönüt vermemekte, izleyicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bir caba göstermemektedir (Hoy & Miskel, 2012).

Serbest bırakıcı lider, is görenlere sınırsız özgürlük alanı yaratan lider anlamına gelmektedir. Liderin varlığı ile yokluğu pek belli değildir. Lider astları kendi hâline bırakır, astlarla bir takas ya da antlaşma yapmaz. Bu durum, özellikle liderlik özelliklerinden yoksun yöneticilerde görülür (Karip, 1998). Bu liderler, özellikle karar vermekten çekinirler (Çelik, 1998).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı lise öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stili ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın alt soruları; Artvin'deki lise öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyi nedir? Algıladıkları liderlik stilleri nelerdir? Mesleki motivasyon, cinsiyet, branş, kıdem, yaş ve çalıştıkları okulun bölgesine göre farklılık göstermekte midir? Algılanan liderlik stilleri bu değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Algılanan liderlik stilleri ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Lise öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığı için bu tarama modeli seçilmiştir. Tarama modeli;

olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışan incelemelerdir. Tanımlayıcı bir araştırma modeli olup, ilişkileri açıklamaya yöneliktir.

Örneklem

Evren: Artvin il merkezinde, Hopa, Borçka, Arhavi ilçelerinde resmî okullarda 2025-2026 eğitim öğretim yılında görev yapan 397 lise öğretmenidir.

Örneklem: Basit seçkisiz örnekleme

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu ve AKAN Durdağı, YILDIRIM İsa ve YALÇIN Sinan (2014) tarafından geliştirilen «Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği» ve KARABAĞ KÖSE Esra, KARATAŞ Erdem, KÜÇÜKÇENE Mehmet ve TAŞ Ali (2020) tarafından geliştirilen «Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği» kullanılmıştır.

Liderlik Stili Ölçeği 35 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçektir. Öğretmenlik Mesleki Motivasyon Ölçeği 25 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplamak için Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik İnceleme kurulundan izin alınmıştır. (REF: E-19227540-300-171963) Veriler kişisel bilgi formlarının doldurulması ve ardından ölçeklerin uygulanması yoluyla uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS sisteminden yararlanılarak incelenmiştir.

BULGULAR

Liderlik Stili Ölçeği verileri SPSS Sistemi aracılığıyla incelenmiş ve veriler tablolastırılarak çalışmada sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Medyan
Liderlik Stili	Kadın	58	3,3034	,28305	,03717
	Erkek	45	3,4968	,35697	,05321

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Liderlik Stili	Kadın	3,3034	,28305	-3,067	0,003
	Erkek	3,4968	,35697		

Tablo 2’de öğretmenlerin liderlik stili ölçeği cinsiyete göre normal dağılım gösterdiği için t testi uygulanmıştır. Sonuçlar tabloda gösterilmiştir. Liderlik stili ölçeğinin puanları arasında cinsiyete göre erkek lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -3,067$, $p < 0,05$).

Tablo 3. Branş Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	Branşlar	N	Ortalama	Standart Sapma	Medyan
Liderlik Stili	Meslek	27	3,3354	,34595	3,2857
	Kültür	76	3,4066	,32473	3,3857

Tablo 4. Branş Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	Branş	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Liderlik Stili	Meslek	3,3354	,34595	-0,962	0,339
	Kültür	3,4066	,32473		

Tablo 4’ te öğretmenlerin liderlik Stili ölçeği branşa göre normal dağılım gösterdiği için t testi uygulanmıştır. Sonuçlar tabloda gösterilmiştir. Liderlik stili ölçeğinin puanları arasında branşa göre anlamlı bir fark

bulunmamaktadır ($t = -0,962$, $p > 0,05$).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği verileri SPSS Sistemi aracılığıyla incelenmiş ve veriler tablolaştırılarak çalışmada sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Medyan
Mesleki Motivasyon	Kadın	67	3,7898	,78014	3,8800
	Erkek	37	3,6327	,7333	3,6400

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon	Kadın	3,7898	,78014	1,004	0,318
	Erkek	3,6327	,7333		

Tablo 6’da Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği cinsiyete göre normal dağılım gösterdiği için t testi uygulanmıştır. Sonuçlar tabloda gösterilmiştir. Mesleki motivasyon ölçeğinin puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = 1,004$, $p > 0,05$).

Tablo 7. Branş Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	Branşlar	N	Ortalama	Standart Sapma	Medyan
Mesleki Motivasyon	Meslek	31	3,4586	,74172	3,4800
	Kültür	73	3,8508	,74810	3,8800

Tablo 8. Branş Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

	Branş	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Mesleki Motivasyon	Meslek	3,4586	,74172	-2,452	0,016
	Kültür	3,8508	,74810		

Tablo 8’de Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ölçeği branşa göre normal dağılım gösterdiği için t testi uygulanmıştır. Sonuçlar tabloda gösterilmiştir. Mesleki motivasyon ölçeğinin puanları arasında branşa göre kültür lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -2,452$, $p < 0,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma Artvin ili ve ilçesindeki lise öğretmenleri evren alınarak yapılmış pilot uygulama olarak öğretmenlerin bir kısmına ulaşılmıştır. Çalışma daha geniş kapsamlı bir katılımı ile incelenerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir. Çalışmanın sonraki aşamaları için nicel yöntemin yanı sıra nitel yöntem de eklenerek karma bir araştırma yöntemi kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *HAYEF Journal of Education*, 12(2), 161-189.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.

- Eroğlu, F. (2000) *Davranış bilimleri*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403
- Önen, L., & Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon Yayıncılık.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208. <https://doi.org/10.20860/ijoses.467606>
- Selvitopu, A., & Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Şahin, S. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 188-199.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Pegem A. Yayınları.
- Turan, S. (2007). İşini bil okuluna sahip ol. Açıkalın, A., Şişman, M., & Turan, S. (Ed.) *Okul müdürü*. Pegem A. Yayınları.
- Turan, S. (2010). Sınıf yönetiminin temelleri. Şişman, M. & Turan S. (Ed.) *Sınıf yönetimi*. Öğreti Yayınları.



SOSYOBİLİMSEL KONULARIN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAVRAMSAL ANLAMALARINA ETKİSİ

THE EFFECT OF SOCIOSCIENTIFIC ISSUES ON PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS' CONCEPTUAL UNDERSTANDING

Büşra Özdemir

*Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
busra_ozdemir24@trabzon.edu.tr*

Özet

Toplumun fen okuryazarı bireylerden oluşması, günümüz öğretim programlarının temel hedefidir; bu da bireylerin bilimsel konularda bilinçli kararlar alabilme becerileriyle mümkün olmaktadır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki Sosyobilimsel Konular (SBK), bireylerin bu sorunlara çözüm önerilerini geliştirmelerini ve ilgili bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerini ilerletmelerini sağlar. Ayrıca, SBK'lar bireylerin argümantasyon kalitelerini ve kavramsal anlamalarını önemli ölçüde etkilemektedir. İlkokulda öğrencilerin görüş ve tutumlarını etkileyecek sınıf öğretmenlerinin de bu konuda duyarlı, yeterli ve fikirlerini rahatça ifade edebilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, sosyobilimsel konuların sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon kaliteleri ve kavramsal anlamaları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, basit deneysel yöntemle, 16 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ve Scrumlr.io uygulamasıyla toplanmış, sırasıyla kavram ağı ve argümantasyon analiz rubriği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyobilimsel konuların sınıf öğretmeni adaylarının kavramsal anlamalarını geliştirdiği fakat bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, adayların geliştirdikleri argümanların kalitesinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, ilkokullarda uzun süreli sosyobilimsel konulara dayalı öğretim uygulamalarının yapılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel konular, sınıf öğretmeni adayları, kavramsal anlama, argümantasyon kalitesi

Abstract

The main goal of today's curricula is for society to be composed of science literate individuals, which is made possible by the ability of individuals to make informed decisions on scientific issues. Socioscientific Issues (SSIs) in the Science Curriculum enable individuals to develop solutions to these issues and improve their related scientific and moral reasoning skills. Moreover, SSIs significantly affect individuals' argumentation quality and conceptual understanding. Classroom teachers, who will influence students' views and attitudes in primary school, are expected to be sensitive, competent and able to express their opinions freely. The aim of this study is to determine the effect of socioscientific issues on the argumentation quality and conceptual understanding of prospective primary school teachers. The aim of this study is to determine the effect of socioscientific issues on the argumentation quality and conceptual understanding of pre-service primary school teachers. The study was conducted with 16 pre-service primary school teachers using a simple-experimental method. The data were collected through Word Association Test (WAT), Scrumlr.io application and analysed with concept network and argumentation analysis rubric respectively. As a result of the study, it was found that socioscientific issues improved the conceptual understanding of prospective primary school teachers, but this effect was not statistically significant. In addition, it was determined that the quality of the arguments developed by the candidates was inadequate. In the light of these findings, it was suggested that long-term teaching practices based on socioscientific

issues should be carried out in primary schools and the results should be evaluated.

Keywords: Socioscientific issues, pre-service primary school teachers, conceptual understanding, argumentation quality

GİRİŞ

21. yüzyılda bilginin toplumda hızla yayılması ve bilimsel açıdan yaşanan gelişmeler teknolojinin gelişmesine yardımcı olarak toplumu etkilemiştir. Her bir gelişmenin topluma olumlu etkisinin yanında olumsuz etkileri de görülmektedir. Bu etkiler toplumda tartışmalar yaratmaktadır. Tartışmalar doğrultusunda açığa çıkan bu konular ise sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır. Sadler (2004) sosyobilimsel konuları karmaşık, açık uçlu, çoğunlukla tartışmalı ve kesin cevabı olmayan konular olarak tanımlamıştır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öne çıkan sosyobilimsel konular fen eğitimi araştırmalarında sıklıkla yer alan konulardan biri olmuştur. Bilimsel okuryazarlığın gerektirdiği şekilde fenin toplum, çevre ve teknolojiyle etkileşimi içerisinde bazı konulara çözüm önerileri getirilmek istenir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanında yer alan Sosyobilimsel Konular (SBK), bireylerin bu çözüm önerilerini olgunlaştırma ve bununla ilgili bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na göre (Programme for International Student Assessment [PISA]) de günümüz toplumunda bireyleri hayata hazırlamanın önemli bir yolu bilimsel okuryazarlıktır. Bu sayede insanlar, fen ve teknolojiyle çevrili dünyalarıyla daha etkili bir şekilde etkileşime girebilirler. Kısacası, fen ve teknolojinin yaşamlarını etkilediği konularda bilinçli politik kararlar alabilirler. (The Organisation for Economic Cooperation and Development, [OECD], 2006). Görüldüğü üzere toplumu oluşturan bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi öğretim programlarının temel amacı olarak karşımıza çıkmakta bireyin fen okuryazarı olabilmesini sağlamak ise bilimsel konular hakkında bilinçli kararlar verebilme becerisine sahip olmalarından geçmektedir. Fen eğitiminin en temel amacı olan fen okuryazarlığının önemli bir parçası olarak ifade edilen sosyobilimsel konular hakkında bilgiye dayalı karar verme süreçleri birçok araştırmacı tarafından incelenmiş incelenmeye de devam etmektedir. Bu becerileri geliştirmenin yollarından biri de argümantasyondur (Atalay & Çaycı, 2017; Çetin vd., 2014; Topçu vd., 2014).

Toulmin (2000) argümantasyonu bir iddianın doğruluğunu ortaya çıkarmak için karşılıklı fikir alışverişinde bulunulan; veri, akıl yürütme, destekleyici argümanlar ve çürütmeler aracılığıyla insanları ikna etmeyi, karşıt iddiaları ise eleştirel bir şekilde inceleyip kendi savlarını yeniden değerlendirmeyi içeren yazılı veya sözlü bir süreç olarak ifade etmiştir (Aktaran Özcan vd., 2018). Öğreten ve Sağır (2014) ise argümantasyonu öğrencilerin mantıklı adımlarla iddia sunabilmesi, verileri kullanması, alternatif sonuçları tanımlaması doğru / en iyi cevabın gerekçesini açıklayabilmesinde kanıt kullanması olarak tanımlamıştır. Fen eğitimi dâhil birçok disiplinde yerini almaya başlayan argümantasyon fen eğitimi araştırmacılarının sıklıkla araştırdığı ve araştırmaya devam ettiği konu olmuştur (Kutluca, 2012).

Fen eğitiminin bir diğer önemli amacının kavramsal anlama olmasına rağmen öğrencilerin büyük bölümü kavramları anlamak ve öğrenmekte zorluk yaşamaktadır (Gobert & Clement, 1999). Kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ifade edilebildiği, ilişkilerin kurulabildiği; bunların farklı ortamlara transfer edilebildiği ve problemlerin çözümünde kullanılabildiği derinlemesine öğrenme olarak tanımlanabilen (Sinan, 2007) kavramsal anlamada öğretmenlerin konu alanlarındaki başarısı oldukça önemlidir (Pardhan & Mohammad 2005). Bu konuda Olcay (2007) Sınırlı konu alanı bilgisi öğrencilerin kavramsal anlamalarını kısıtladığını belirtmiş ve öğretmenlerin yeni öğretim metotlarını bilmelerine rağmen, kavramsal anlama konusunda problem yaşadığını söylemiştir. Kutluca (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görevini bireylere salt bilgiyi aktarmaktan ziyade aynı zamanda onların bu bilgiyi nasıl ve nerede kullanacaklarına rehberlik etmek olarak ifade etmiş bunun yanında bireyin sahip olduğu bilgiyi bu ortamlara taşımasını sağlayacak olanların da yine öğretmenler olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın Amacı

Kutluca (2012) Fen eğitiminde, öğretmen adaylarının nitelikli eğitimsel ortamlarda bulunması, bilimsel ve

sosyobilimsel konularda fikirlerini rahatça ifade edebilmelerinin güncel eğitim yöntemleri çerçevesinde büyük önem taşıdığını vurgulamış öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında bu denli nitelikli olmaları, onların yetiştireceği bireyleri de olumlu etkileyeceğini belirtmiştir. Ancak literatürdeki fen öğretiminde sosyobilimsel konulara dair çalışmaların neredeyse tamamı fen bilgisi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Oysa İlkokulda sosyobilimsel konulara yönelik öğrencilerin görüşlerini ve tutumlarını etkileyecek olan sınıf öğretmenlerinin, bu konuda kendilerinin de sosyobilimsel konulara karşı duyarlı olmaları beklenir (Atalay & Çaycı, 2017). Bu bağlamda sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarıyla çalışmaların yapılması oldukça önemlidir. Literatürde bu ifadeyi destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin (Aydın & Silik, 2020). Özetle, bu çalışmanın amacı gelecekte öğretmen olacak sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konular yardımıyla argümantasyon kalitelerini belirlemek, sosyobilimsel konuların öğretmen adaylarının kavramsal anlamaları üstündeki etkisini belirleyip bu konuda bulgular ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sosyobilimsel konuların öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisinin izlenmesi amacıyla yapılan araştırmada basit deneysel yöntem (tek grup, ön test- müdahale-son test) izlenmiştir. Deneysel yöntemin araştırmalarda kullanılmasının amacı herhangi bir değişkenin mevcut grup üstünde etkisinin ölçülmesi ve sonucunda ortaya çıkan olumlu ve olumsuz bulgulara dayanarak önerilerde bulunmaktır (Ekiz, 2009).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda araştırma 3. Sınıf 2 erkek 14 kadın olmak üzere 16 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT) ve Scrumlr.io uygulaması kullanılmıştır. KİT öğrencilerin bilişsel yapısını ve bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki bağları açığa çıkaran, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arası ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını tespit etmeye yarayan alternatif bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Balbağ, 2018). KİT'lerin oluşturulması aşamasında sosyobilimsel konular alanında lisansüstü ders alan araştırmacı tarafından Fen Bilgisi öğretim programı ve konuya yönelik makaleler incelenmiştir. İnceleme sonucunda sosyobilimsel konular, argümantasyon, bilimsel düşünme alışkanlıkları konusunda çalışmalar yapan Fen Eğitimi alan uzmanı yardımıyla KİT için anahtar kavramlar seçilmiştir. Seçilen kavramlar: sürdürülebilir tarım, bitki zararlıları, biyolojik mücadele, kimyasal mücadeledir. Testin uygulanması esnasında öğrencilere her bir anahtar kavram için 5 dakika verilmiş anahtar kavramların akıllarına getirdiği ilgili kavramları yazmaları istenmiştir.

Scrumlr.io uygulaması yardımıyla öğrencilerden müdahale sürecinden sonra sosyobilimsel konunun olumlu olumsuz yönlerini ifade etmeleri istenmiş ve sosyobilimsel konuya yönelik sundukları argümanlar toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sonucunda kavramlarla ilişkili olarak elde edilen sözcükler incelenmiş, frekanslar dikkate alınarak 1-4, 5-8, 9+ olarak belirlenen kesme noktaları doğrultusunda kavram ağı oluşturulmuştur. Öğrencilerin kavramsal gelişimleri izlenmesi adına oluşturulan KİT'ler ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Scrumlr.io uygulaması yardımıyla elde edilen argümanların kalite ve düzeylerini belirlemek amacıyla argüman bileşenlerine yönelik iyi, geliştirilmeli ve başlangıç kriterlerini içeren argümantasyon analiz rubriği kullanılmıştır (McNeill & Krajcik, 2012).

Tablo 1. Argümantasyon Analiz Rubriği (Krajcik & McNeill, 2015, s. 804)

	Düzey		
	0	1	2
İddia: Veri sağlamak için sorulan soruya verilen cevaptır.	Bir iddiada bulunmaz ya da yanlış bir iddiada bulunur.	İddia doğrudur fakat eksik bir iddiadır.	Doğru ve eksiksiz bir iddiada bulunur.
Kanıt: İddiaya destekleyen bilimsel verilerdir. İddiyanı destekleyen verilerin uygun ve yeterli olması gerekir.	Kanıt ileri sürmez ya da uygun olmayan kanıt sunar. (İddiyanı desteklemeye n kanıtlar).	İddiyanı desteklemek için uygun ama yetersiz kanıt sunar. (Uygun olmayan kanıtlarda sunulabilir.)	İddiyanı desteklemek için uygun ve yeterli kanıt sunar.
Muhakeme: Veriyi iddiaya bağlayan gerektirir. Yeterli ve uygun bilimsel prensipler kullanılarak verilerin neden kanıt olacağını ifade eder.	Bir muhakemede bulunmaz ya da muhakemesi kanıtı iddiaya bağlamaz.	Muhakeme iddiyanı kanıta bağlar. Kanıtı tekrar eder ya da yeterli olmayan bilimsel prensipler kullanır.	İddia kanıtı muhakemeye bağlar. Uygun ve yeterli bilimsel prensipler içerir.
Çürütücü: Olası karşıt açıklamalardır. Karşıt açıklamanın neden uygun olmamasına yönelik kanıt sağlar.	Olası alternatif açıklamalara yer vermez ya da doğru olmayan çürütücüyi sunar.	Alternatif açıklamalar sunar fakat çürütücü sunarken kullandığı kanıt ve muhakeme yeterli değildir.	Olası alternatif açıklamalara yer verir. Çürütücü sunarken yeterli karşıt kanıt ve muhakemeyi kullanır.

Müdahale

Sosyobilimsel konunun incelenmesine yönelik yapılan uygulamada öncelikle sosyobilimsel konu çeşitli videolarla öğrencilere sunulmuştur.



Resim 1

Ardından öğrencilerin sosyobilimsel konu üzerinde tartışmaları sağlanmış ve öğrencilerin konuya yönelik görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Süreç içerisinde araştırmacı rehber konumda bulunmuş öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamıştır.

Tartışma sürecinin ardından çeşitli kaynaklardan toplanan haber metinleri makaleler ve sosyobilimsel konuyu tartışmaya yönelik yerel halktan alınan röportaj öğrencilere sunulmuş, öğrencilerin bu verilere dayanarak tekrar tartışmaları istenmiştir.



Resim 2

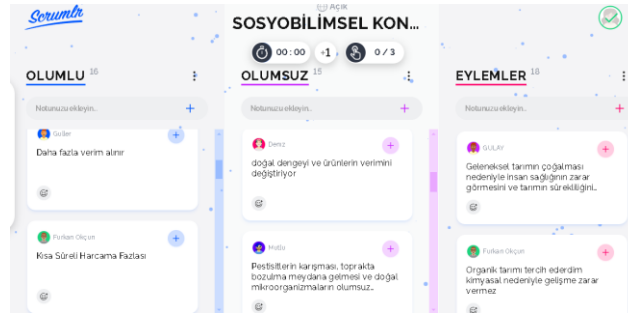


Resim 3



Resim 4

Sosyobilimsel konunun sunulma sürecinin tamamlanmasının ardından Scruml.io uygulaması yardımıyla sosyobilimsel konunun olumlu ve olumsuz yönleri öğrenciler tarafından belirlenmiş ve öğrencilerin sosyobilimsel konuya yönelik sundukları argümanlar toplanmıştır.

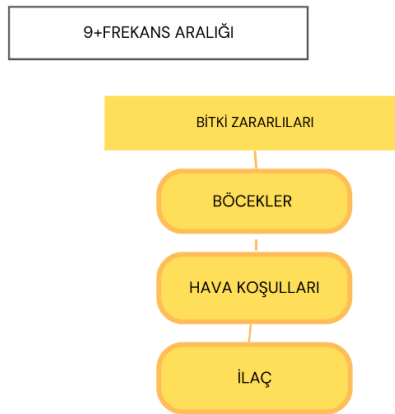


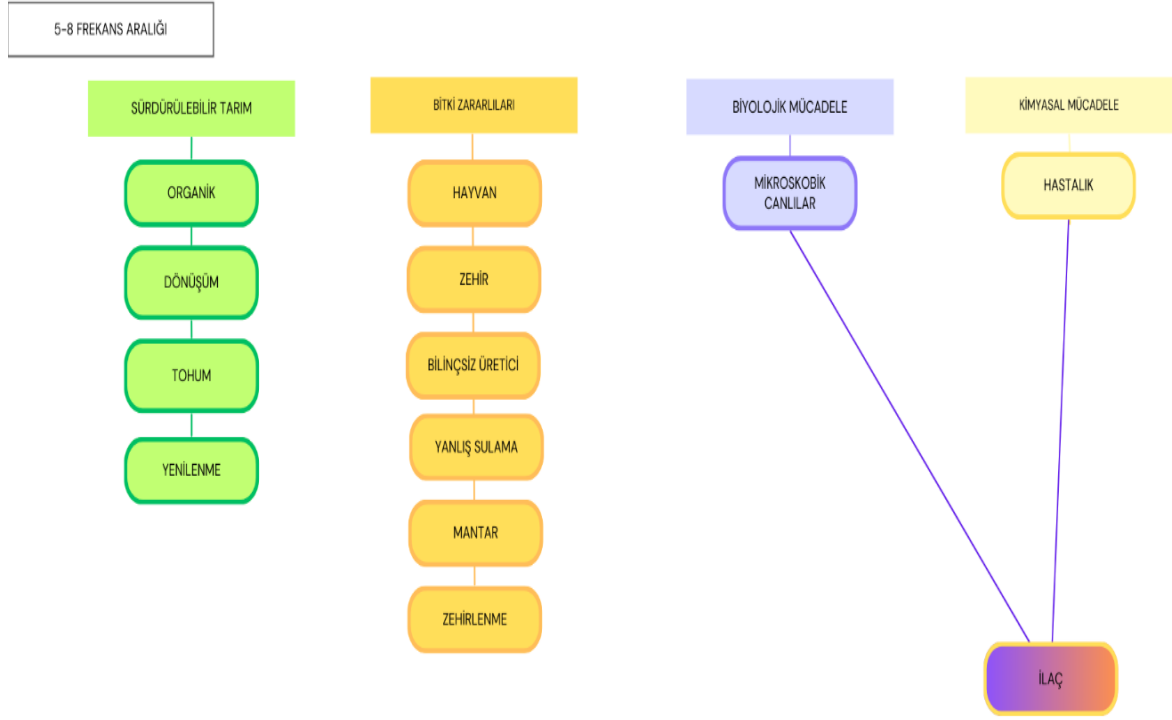
Resim 5

BULGULAR

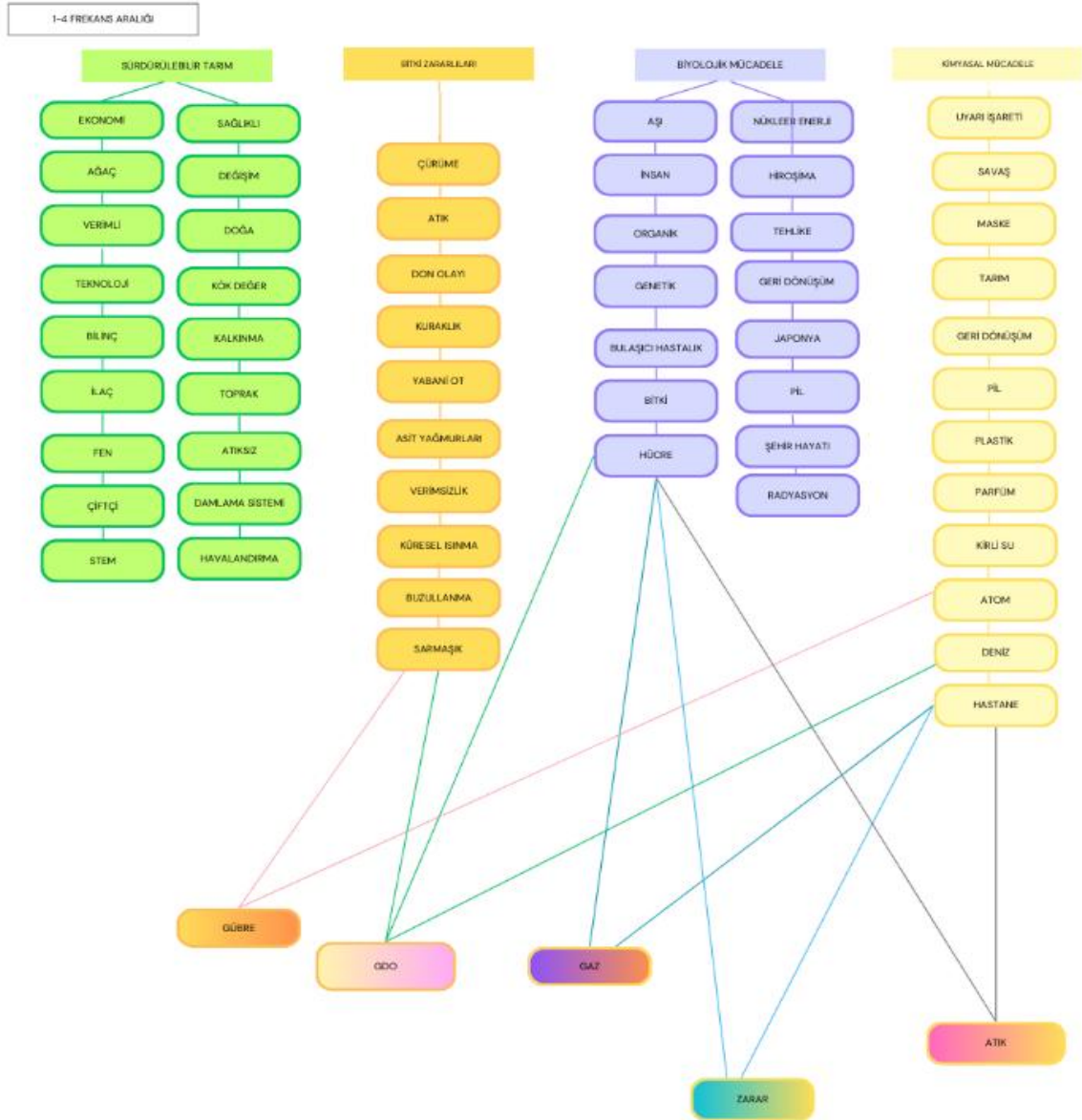
KİT

Bu bölümde Sosyobilimsel konuların öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisinin izlenmesi amacıyla ön test ve son test olarak uygulanan KİT'ten elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



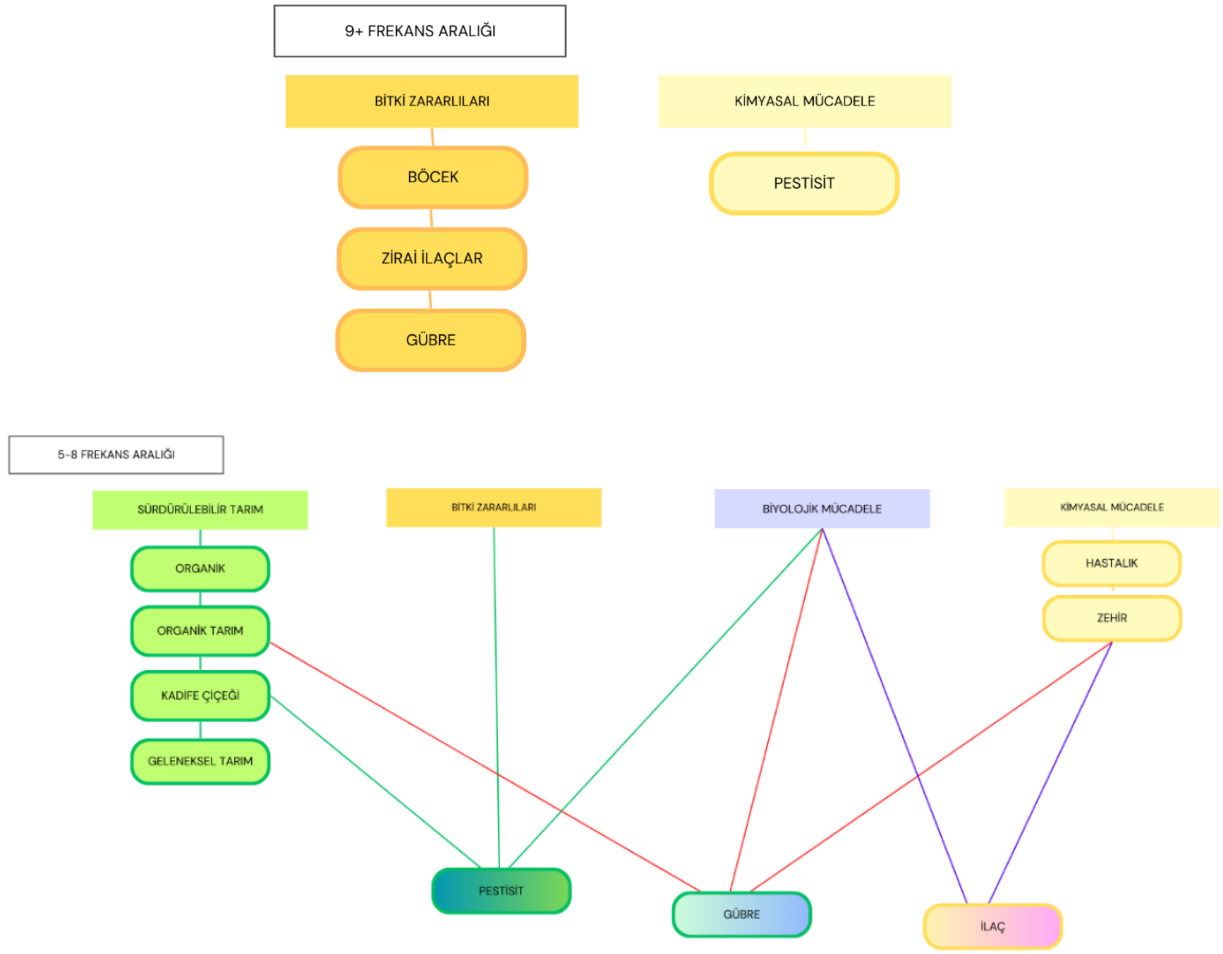


Şekil 1

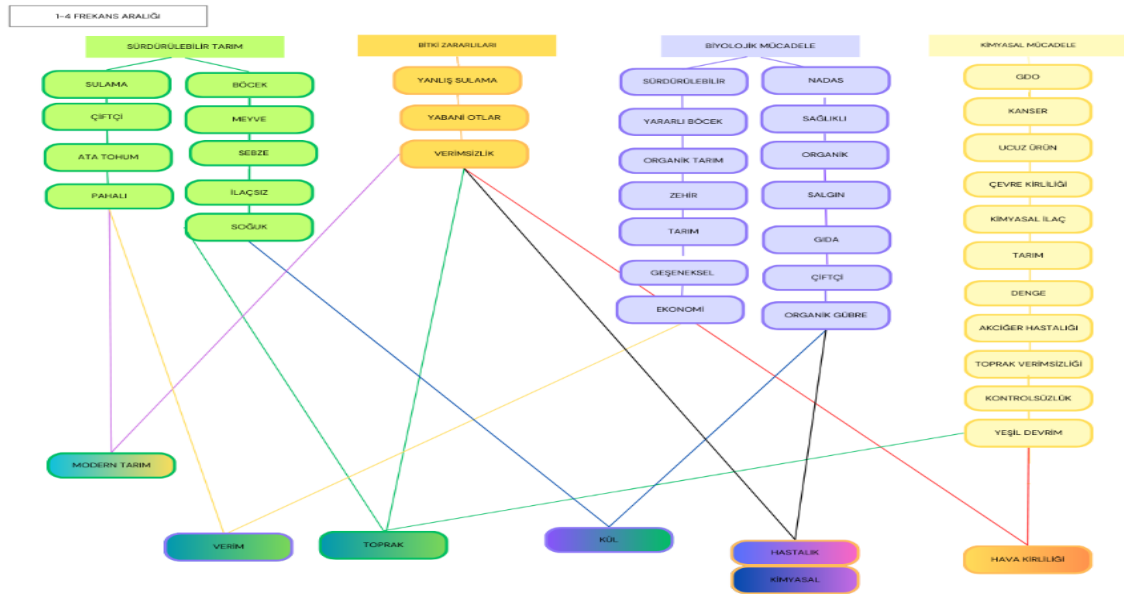


Şekil 1'in devamı

Şekil 1'de görüldüğü gibi ön-KİT'te 9 ve üstü kesme noktasında bitki zararlıları anahtar kavramına yönelik olarak “böcekler, hava koşulları ve ilaç” cevapları verilmiştir. Bunun yanında diğer anahtar kavramlar olan “sürdürülebilir tarım, biyolojik mücadele ve kimyasal mücadele” ye yönelik herhangi bir cevap bulunmamaktadır. Bu kesme noktasında anahtar kavramlar ve cevaplar arasında herhangi bir ilişki veya bağlantı ortaya çıkmamıştır. 5-8 aralığındaki kesme noktasında ise sürdürülebilir kalkınma anahtar kavramı için “organik, dönüşüm, tohum, yenilenme”, bitki zararlıları anahtar kavramı için “hayvan, zehir, bilinçsiz üretici, yanlış sulama, mantar”, biyolojik mücadele anahtar kelimesi için “mikroskobik canlılar” ve kimyasal mücadele anahtar kelimesi için “hastalık” cevapları biyolojik mücadele ve kimyasal mücadele anahtar kavramlarında bağlantılı kelime olarak “ilaç” cevabı tespit edilmiştir. 1-4 kesme noktasında sürdürülebilir tarım, bitki zararlıları, biyolojik mücadele ve kimyasal mücadele anahtar kavramları için sırasıyla 18, 10, 15 ve 12 cevap ortaya çıkmıştır. Bitki zararlıları ve biyolojik mücadele anahtar kavramları arasında “gübre”, biyolojik mücadele ve kimyasal mücadele anahtar kavramları arasında “gaz, zarar, atık”, bitki zararlıları, biyolojik mücadele ve kimyasal mücadele arasında “GDO” cevapları bağlantılı kelimeler olarak ortaya çıkmıştır.



Şekil 2



Şekil 2'nin devamı

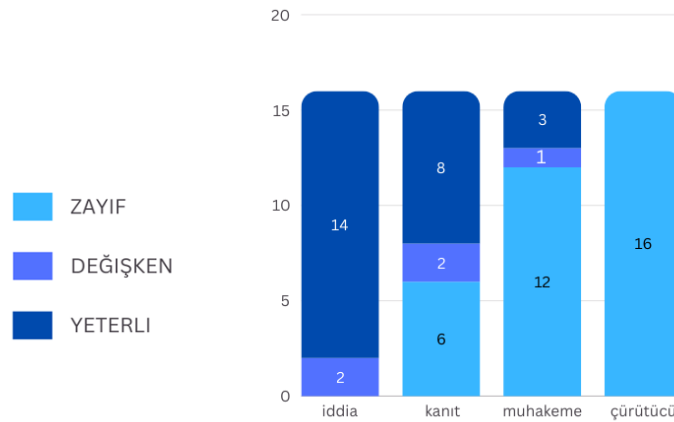
Şekil 2’de görüldüğü gibi 9 ve üstü kesme noktasında bitki zararlıları anahtar kavramına yönelik olarak “böcek, zirai ilaçlar, gübre” cevapları, kimyasal mücadele anahtar kavramına “pestisit” cevapları tespit edilmiştir. 5-8 kesme aralığı noktasında sürdürülebilir tarım “organik, organik tarım, kadife çiçeği, geleneksel tarım” kimyasal mücadele anahtar kavramında “hastalık, zehir” cevapları olduğu görülmüştür. Sürdürülebilir tarım, bitki zararlıları ve biyolojik mücadele kavramlarıyla ilişkili “pestisit” sürdürülebilir tarım, biyolojik mücadele ve kimyasal mücadele kavramlarıyla ilişkili “gübre” biyolojik mücadele ve kimyasal mücadele kavramlarıyla ilişkili ise “ilaç” cevapları bulunmaktadır. 1-4 kesme noktasında sürdürülebilir tarım, bitki zararlıları, biyolojik mücadele ve kimyasal mücadele anahtar kavramları için sırasıyla 9, 3, 14 ve 11 cevap ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir tarım ve bitki zararlıları kavramları arasında “modern tarım” sürdürülebilir tarım ve biyolojik mücadele kavramları arasında “verim, kül” bitki zararlıları ve biyolojik mücadele kavramları arasında “hastalık, kimyasal” bitki zararlıları ve kimyasal mücadele kavramları arasında “hava kirliliği” sürdürülebilir tarım, bitki zararlıları ve kimyasal mücadele kavramları arasında ise “toprak” cevapları bağlantılı kelimeler olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. KİT Tanımlayıcı İstatiksel Analiz Bulguları

Ranks				
		N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar toplamı
sontest - Ontest	Negatif sıra	4 ^a	5,50	22,00
	Pozitif sıra	8 ^b	7,00	56,00
	Total	12		
a. Sontest < Ontest				
b. Sontest > Ontest				
c. Sontest = Ontest				
Test İstatistikleria				
		Sontest - Ontest		
Z		-1,338 ^b		
Asymp. Sig. (2-tailed)		,181		
a. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi				
b. Negatif Sıralamaya Göre				

Yapılan istatistik analiz sonucunda öğrencilerin ön kit ve son kitleri incelendiğinde 4 öğrencinin negatif yönde ilerlediği görülürken 8 öğrenci pozitif yönde ilerlemiştir. Ancak istatistiksel analizler bakımından ön test ve son test arasında anlamlı bir ilişki görülememiştir.

Argümantasyon Kalitesi



Şekil 3

Şekil 3’te görüldüğü gibi iddia bileşeni için yeterli kategorisinde 14 öğrenci cevabı bulunurken, değişken kategorisinde 14 öğrenci cevabı yer almaktadır. İddia bileşeniyle ilgili örnek öğrenci cevapları aşağıda

sunulmuştur:

Geleneksel tarımı destekliyorum çünkü insan sağlığının zarar görmesini ve tarımın sürekliliğini kaybetmesini istemiyorum. (Yeterli) (Ö1)

Elimden geldiği kadar organik tarım daha sonra modern tarımı başvururum. (Değişken) (Ö3)

Kanıt bileşeni için yeterli kategorisinde 8 öğrenci cevabı bulunurken, değişken kategorisinde 2 öğrenci cevabı yer almaktadır. 6 öğrenci cevabı ise zayıf kategorisine dâhil edilmiştir. Kanıt bileşeniyle ilgili örnek öğrenci cevapları aşağıda sunulmuştur:

Organik tarımı tercih ederdim çünkü geleneksel yöntemlerle de olumlu sonuçlar verildiği görülüyor. Diğer çiftçilerle de birlikte planlı bir düzenleme gerçekleşirse gelişerek devamlılık olacağını düşünüyorum. (Yeterli) (Ö8)

Organik tarımı tercih ederdim çünkü modern tarımın zararları yararlarından daha fazla olduğunu düşünüyorum. (Değişken) (Ö14)

Organik tarımı tercih ederim. Sağlık önde gelir. (Zayıf) (Ö11)

Muhakeme bileşeni için yeterli kategorisinde 3 öğrenci bulunurken, değişken kategorisinde 1 öğrenci cevabı yer almaktadır. 12 öğrenci cevabı zayıf kategorisine dâhil edilmiştir. Muhakeme bileşeniyle ilgili örnek öğrenci cevapları aşağıda sunulmuştur:

Geleneksel yöntem seçerdim çünkü Tarih boyunca birçok toplum tarafından uygulanmış ve etkili sonuçlar vermiştir. Örneğin, tarımsal geleneksel yöntemler doğanın döngüsüne uygun şekilde geliştirilmiş ve sürdürülebilirlik sağlamıştır. Modern yöntemle 15-20 yıl önce devlet tarafından kullanılabilir ibaresi olan zirai ilaçların zararlarından dolayı yasaklanmış olması dönemimizde kullanılan pestisitlerinde bundan 15-20 yıl sonra zararlarının çıkabileceği kanısına varmamızı sağlamaktadır. (Yeterli) (Ö4)

En fazla organik tarımdan yararlanırdım ama yeteri kadar en az miktarda da modern tarımda kullanırdım. (Zayıf) (Ö5)

Çürütücü zayıf kategorisinde ön testte 16 öğrenci cevabı bulunmaktadır. Çürütücü bileşeniyle ilgili örnek öğrenci cevapları aşağıda sunulmuştur:

Modern tarımı tercih ederdim çünkü talep ve arz olduğu için verimlilik çok önemli. (Zayıf) (Ö13)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Argümantasyon

Bu çalışmada modern tarım sosyobilimsel konuda karar verirken kullanılan argümanların kaliteleri incelenmiştir. Bu bağlamda, bu bölümde öğrencilerin argüman kaliteleri iddia, kanıt, muhakeme ve çürütücü olmak üzere dört bileşen üzerinden incelenmiştir.

İddia boyutu incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla yeterli düzeyde cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu durumun iddia bileşeninin diğer bileşenlere göre daha kolay ifade edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun nedeni olarak da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının pestisit kullanımına yönelik güncel haber ve durumlarla karşılaşmaları ifade edilebilir. Benzer şekilde Aymen-Peker ve diğerleri (2012) de yaptıkları araştırmada öğrencilerin argümantasyon öğelerinden iddiayı diğer öğelerden daha sık kullandıklarını ifade etmiştir.

Kanıt boyutu açısından öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yeterli düzeydeyken 6 öğretmen adayı zayıf düzeydedir. Bu durum zayıf düzeydeki öğrencilerin ortaya attıkları iddiaları gerekçelendiremedikleri anlamına gelmektedir. Argümantasyon sürecinde öğrencilerin yaşadığı problemlerden biri de bu araştırmada da olduğu gibi iddialarını gerekçelendirememeleri ve delili az kullanmaları olarak ifade edilebilir (Yeşiloğlu, 2007). Bu çalışmayla paralel olarak Duran vd. (2017) öğrencilerin uygulama süresince en çok iddia bileşeni kullandıklarını ancak kanıt bileşenine az sayıda yer verdiklerini belirlemişlerdir.

Muhakeme boyutu incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun zayıf düzeyde olduğu

görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının iddia ve kanıt arasında yeterince muhakeme yapamadıklarını ifade edebilir. Bunlardan hareketle öğrencilerin uygulamada en iyi performansı iddia oluşturma bağlamında gösterdiği ancak ortaya konan iddiaları destekleme ve iddia ve kanıt ilişkilendirme hususunda yetersiz oldukları söylenebilir. Bu durum ortaya konan fikri gerekçelendirip temellendirmenin ortaya fikir koymaktan daha zor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çürütücü boyutuna bakıldığında öğrencilerin tamamının zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çürütücü oluşturmaması pestisit kullanımına ilişkin bilimsel temellerin yeni yapılandırılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan bu çalışma Öğreten ve Sağır'ın (2014) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Öğreten ve Sağır (2014) öğrencilerin iddialarını ifade ettiklerini, iddialarını gerekçelendirdiklerini, ancak iddialarında çürütücü kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Çinici ve diğerleri (2014) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak öğrencilerin argümantasyonun temel bileşenlerinden iddia ve gerekçeyi fazla kullanıp çürütücü üretmede başarısız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum Erduran vd. (2004) öğrencilerin kendilerine aksi söylenmedikçe özellikle yazılı argümanlarında karşıt iddia ve çürütücüleri kullanmadıkları ifadesi açıklanabilir.

KİT

Öğrencilerin ön ve son test puanları arasında son test lehinde istatistiksel anlamlı farklılığın olmaması sosyobilimsel konularla uygulanan öğretimin öğrencilerin bilişsel herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak veriler doğrultusunda 8 öğrencinin pozitif anlamda gelişim göstermesi ve ön KİT ve son KİT sonucunda elde edilen kavram ağları karşılaştırıldığında anahtar kavramlar arasında ilişkilendirilen kelimelerin artması sosyobilimsel konularla uygulanan öğretimin öğrencilerin kavramsal gelişimini pozitif yönde etkileyebileceğini gösterebilir.

Bahar vd. (2006), bir kavramla ilişkilendirilen kelimelerin sayısının o kavramın anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemekte kullanılabildiğini ve böylece bir kavramın iyi anlaşılmasının kavramla ilişkilendirilen diğer kelimelere bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Nartgün'e (2006) göre ise anahtar kavramla ilişkilendirilen cevap kelime sadece hatırlama düzeyinde anahtar kavramla anlamlı bir ilişkisi olmayan bir çağrışım ürünü de olabilir. Buna göre üretilen kelimelerin sayısı ön-KİT ve son-KİT'te benzerlik gösterse de son-KİT'te elde edilen cevapların niteliği ve konuyla ilişkili olması dikkate alındığında, anahtar kavramlara yönelik son test lehine daha nitelikli artışın ortaya çıktığı ve daha geniş bir bilgi alanının yoklandığı şeklinde düşünülebilir.

9 $\geq$ KN seviyesinde öğrencilerin öğretim sonrasında 4 anahtar kavramdan sadece ikisi için cevap oluşturabilmeleri öğretim uygulaması sonrasında bilgilerinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sosyobilimsel konu ile ilgili öğretimin yeni yapılmış olmasına rağmen öğrencilerin öğretim sonrasında diğer anahtar kelimelerle ilgili cevap kelime üretmemeleri bilgi seviyelerindeki artışın yeterli olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Ancak ön-KİT ve son-KİT arasında yapılan değerlendirme sonucunda son-KİT'te açığa çıkan anahtar kavramın sayısı ve niteliği göz önüne alındığında sosyobilimsel konularla öğretimin faydalı olabileceğini gösterebilir. KN 5-8 arası için, anahtar kavramların dördü de açığa çıkmıştır; ancak öğrenciler bu anahtar kavramları birbirinden bağımsız düşünmüşlerdir. Anahtar kavramlar arasında çeşitli bağlantılı kelimeler açığa çıkmasına rağmen sürdürülebilir tarım ile biyolojik mücadele arasında direkt bir bağlantı kuramadıkları görülmektedir. Her ne kadar sürdürülebilir tarım, bitki zararlıları ve biyolojik mücadele anahtar kavramları arasında pestisit kelimesi bağlantılı olarak çıksa da bu ilişkilerin nitelikli olmadığı söylenebilir. Ancak ön-KİT'te açığa çıkan bağlantılı kelimelere göre son-KİT'te bulunan bağlantılı kelimelerin kavramlar arasında daha ilişkili olması öğretimin faydalı olabileceğini gösterebilir. Ön-KİT ve son-KİT'te 1-4 frekans aralığında açığa çıkan kelimelerin anahtar kavramlarla ilişkisi karşılaştırıldığında son-KİT'te açığa çıkan kelimelerin anahtar kavramlarla daha ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durum öğretimin etkili olabileceğini gösterebilir. Ancak uygulamaya rağmen öğrencilerin anahtar kavramlar arasında direkt herhangi bir ilişki kuramamaları sonucunda öğretim sonrasında öğrencilerin bilişsel yapılarındaki değişimin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin öğretim sonucunda sahip oldukları bilgilerin kalıcılığının az olduğu, öğretim sonrasında edindiği bilgileri unuttukları söylenebilir (Polat, 2013).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının argüman kaliteleri incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının iddia ve kanıt üretme konusunda yeterli düzeydeyken muhakeme ve çürütücü düzeyinde zayıf olduğu görülmüştür. Argüman bileşenlerinden muhakeme boyutlarına yönelik cevapların çoğunlukla başlangıç ve geliştirilmeli düzeyde olması, öğrencilerin bu argüman bileşenini geliştirmede veya ifade etmede eksikliklerinin olduğu sonucunu göstermiştir. Argüman bileşenlerinden çürütücü boyutuna yönelik cevapların zayıf düzeyde olması, öğretmen adaylarının bu argüman bileşenlerini yeterince kullanamadığı veya belli bir düzeye kadar kullanabildiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada kullanılan kelime ilişkilendirme testleri, öğrencilerin kavramsal gelişiminin izlenmesi amacı ile kullanılmıştır. Bulgulara göre ön-KİT ve son-KİT arasında anlamlı istatistiksel bir fark görülme de elde edilen kavram ağlarının niteliği göz önüne alındığında yapılan uygulamanın öğrencilerin kavramsal gelişimlerini olumlu etkilediği görülmüştür. Elde edilen bulgular ve literatürde de olduğu gibi (Bahar vd., 1999; Bahar & Özatlı, 2003; Özatlı, 2006; Yalvaç, 2008) KİT tekniğinin de bir kavramsal değişim stratejisi olarak fen alanlarında çalışan uzman ve öğretmenlerin kullandığı geleneksel metotlara alternatif bir yöntem olabileceği görüşünü desteklemektedir.

1. Mevcut uygulama zamanının sınırlı olmasından dolayı daha uzun süreli uygulamaların yapılması önerilebilir.
2. Öğrencilere sunulan sosyobilimsel konunun kavramsal anlama düzeylerine olumlu anlamda etkisine bakıldığında farklı sosyobilimsel konular içeren ders planları geliştirilebilir ve uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Atalay, S., & Çaycı, B. (2017). Sınıf öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 296-310.
- Aymen-Peker, A., Apaydın, Z., & Taş, E. (2012). Isı yalıtımını argümantasyonla anlama: İlköğretim 6. sınıf öğrencileri ile durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 79-100.
- Bahar, M. (2000). Üniversite öğrencilerinin çevre eğitimi konularındaki ön bilgi düzeyi, kavram yanlışları. *V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu (12 Kasım)*. Tübitak, Ankara.
- Bahar, M., & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Bıçak, B., & Durmuş, S. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ö., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çetin, P. S., Erduran, S., & Kaya, E. (2014). Sosyobilimsel konular bağlamında argümantasyon: Öğretmen adaylarının argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 335-350.
- Duran, M., Doruk, M., & Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 55-87.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Gobert, J. D., & Clement, J. J. (1999). Effects of student-generated diagrams versus student-generated summaries on conceptual understanding of causal and dynamic concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 9-33.
- Kutluca, A. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik bakış açıları ve argümantasyon becerileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- McNeill, K. L., & Krajcik, J. S. (2012). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science:*

The claim, evidence, and reasoning framework for talk and writing. Pearson.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- Olçay, S. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının solunum sistemi konusundaki kavram yanlışları ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışları üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öğreten, B., & Sağır, M. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesine yönelik argümantasyon becerilerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 643-662.
- Özcan, N., Yılmaz, A., & Çataloğlu, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda argümantasyon ve karar verme becerileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 163-181.
- Özatlı, N. S. (2006). Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Pardhan, H., & Mohammad, A. (2005). The impact of teachers' content knowledge on students' conceptual understanding in chemistry. *Journal of Biological Education*, 39(3), 115-120.
- Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sinan, O. (2007). Kavramsal anlamın ölçülmesinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı: Kimya dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 223-233.
- The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD Publishing.
- Topçu, M. S., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Gökdere, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik mühendisliği ile ilgili sosyobilimsel konulara ilişkin muhakeme becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 183-196.
- Yeşiloğlu, S. N. (2007). Gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.



TEKNOLOJİ EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNİN ETKİNLİĞİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON THE EFFECTIVENESS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TECHNOLOGY EDUCATION

Cengiz Gündüzalp

*Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Kazım Karabekir Teknik Bilimler MYO,
cengizgunduzalp@kafkas.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5108-437X>*

Özet

Çalışma teknoloji eğitiminde yapay zekâ teknolojilerini kullanan öğretmen adaylarının derse yönelik ilgi, tutum, motivasyon, öğrenme deneyimleri ile bu teknolojilere yönelik kullanım deneyimleri ve elde ettikleri bilgi ve becerilere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma 80 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından görüş formu geliştirilmiştir. Çalışmada toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler derslerde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırdığını ve öğrenme deneyimlerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler, derse yönelik olumlu tutum geliştirme ve yeni bilgi ve beceriler edinme konularında yapay zekâ teknolojilerinin kendilerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler bu teknolojilerin kullanımının kolay olduğunu belirtmiştir. Birçok öğrenci kullandıkları yapay zekâ teknolojilerini sevdiğini ve eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırma ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini desteklemede yapay zekâ teknolojilerinden yararlanılabilir. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri geliştirme ve onların yeni bilgi ve beceriler edinmelerinde bu teknolojilerden faydalanılabilir. Kullanımlarının eğlenceli ve kolay olduğu düşünüldüğünde bu teknolojiler farklı derslerde ve günlük hayatta etkili bir şekilde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, teknoloji eğitimi, öğretmen adayları, öğrenci görüşleri

Abstract

The study was conducted to reveal the opinions of prospective teachers who use artificial intelligence technologies in technology education regarding their interest, attitude, motivation, learning experiences, and their usage experiences of these technologies and the knowledge and skills they have acquired. A case study, one of the qualitative research approaches, was used in the study. The study was conducted with 80 prospective teachers. An opinion form was developed by the researcher in order to collect data in the study. The data collected in the study were analyzed using the content analysis method. According to the findings obtained from the study, students stated that the use of artificial intelligence technologies in the lessons increased their interest and motivation for the lesson and improved their learning experiences. Students stated that artificial intelligence technologies helped them in developing a positive attitude towards the lesson and acquiring new knowledge and skills. Students stated that these technologies were easy to use. Many students stated that they liked the artificial intelligence technologies they used and found them fun. In this context, artificial intelligence technologies can be used to increase students' interest and motivation towards the course and to support them in developing positive attitudes towards the course. These technologies can be used to develop students' learning experiences and to help them acquire new knowledge and skills. Considering that they are fun and easy to use, these technologies can be used effectively in different courses and in daily life.

Keywords: Artificial intelligence, technology education, prospective teacher, student opinions

GİRİŞ

Teknoloji günlük yaşamda olduğu gibi eğitim öğretim ortamlarında da yaygın bir şekilde kullanılmaya devam etmektedir. Gündelik yaşamda karşılaşılan farklı özelliklerdeki problemlerin çözümünde eğitim öğretim ortamlarında edinilen teorik bilgiler ve çeşitli teknolojilerden yararlanılmasının bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ancak farklı problem durumlarının çözümünde hangi teknolojilerden nasıl yararlanılacağı dikkate değer bir konu olarak görülmektedir ve bu durum teknoloji eğitimi ön plana çıkarmaktadır. Teknoloji eğitimi, her bireyin özelliklerine göre ele alınabilecek birçok farklı alandan oluşan bir konudur (Park ve Kwon, 2024) ve teknoloji eğitimi matematik, doğa bilimleri veya dil dersleri gibi bilgi alanı olarak konumlandırmak olası değildir (Autio, 2006; de Vries, 2009; McLain vd., 2019). Teknoloji eğitimi ile dijital araçların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması ve daha ilgi çekici ve etkileşimli öğrenme deneyimlerinin yaratılması amaçlanır (Tavitiyaman vd., 2023). Dijital öğretim beceri ve uygulamaları, ileri teknoloji bilgisi, dijital teknoloji kullanım alanlarında dijital yeterliliği geliştirme gibi konular teknoloji eğitiminin odağında yer alır (Sailer vd., 2021). Teknoloji eğitimi, öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen ve eğitimin etkinliği üzerindeki önemli belirleyicilerden biri olarak görülmektedir (Xie vd., 2023). Teknoloji eğitiminde yönlendirme ve aktif araştırmaya ihtiyaç duyulur (Park & Kwon, 2024). Teknoloji eğitiminde temel amaç, bağlantı kurma yoluyla gerçek yaşamdaki teknolojik ve pratik problemleri çözmektir (Custer, 1995). Son yıllarda teknoloji eğitimine ilişkin bu amaca ulaşma adına, bireylere farklı teknolojileri kullanma becerileri kazandırmak ve buna yönelik becerileri geliştirmek için farklı teknolojilerden yararlanıldığı görülmektedir. Yapay zekâ teknolojileri bu bağlamdaki en güncel teknolojiler arasında yer almaktadır. Yapay zekâ teknolojileri sürekli bir güncellenme sürecine sahip ve farklı birçok alanda yaygın olarak kullanılan (Pannu, 2015) teknolojiler kategorisinde kendisine yer bulmuştur.

Yapay zekâ, bireye özgü, gerçek zamanlı ve farklı etkileşim türleri içeren öğrenme deneyimleri sağlayarak eğitime çeşitli özelliklere sahip paradigmlar kazandırmaktadır (Chun vd., 2025). Nam ve Cho'ya (2020) göre yapay zekâ, bireyselleştirilmiş eğitimin geliştirilmesine ve pratik öğretim ile kişiselleştirmeye giden bir yol olarak görülmektedir. Yapay zekâ teknolojileri, farklı özelliklere sahip bireylerin istek ve beklentilerine uygun olacak şekilde birçok farklı alanda etkili bir şekilde kullanılabilen teknolojiler arasında yer almaktadır. Bu teknolojiler, gerçek yaşam ile bağlantılı bir şekilde teknolojik ve pratik problemleri çözme, kullanıcılarını yönlendirme ve aktif araştırmayı destekleyen teknolojiler olarak nitelendirilebilir. Yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin bağımsız bir şekilde, hedefledikleri bilgileri arama, problem çözme becerilerini uygulama ve performansları ile ilgili anlık içgörü elde edebilmelerine önemli katkılar sunmaktadır (Chun vd., 2025). Aktay'a (2022) göre yapay zekâ teknolojileri, öğretim süreçlerinde iyileştirmeyi sağlayan, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunan ve eğitimin verimliliğini artıran teknolojiler olarak nitelendirilmektedir. Bu teknolojiler, bireyselleştirilmiş öğretim için rehberlik sağlama (Bingham vd., 2018), öğrenme süresini kısaltma (Quer vd., 2017) ve öğrenme verimliliğini artırma (Kong vd., 2019) gibi konularda kullanıcılarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda yapay zekâ teknolojileri, sürükleyici bir öğrenme deneyimi sağlama (Ip vd., 2018) ve öğrenme yeteneklerini ve verimliliğini geliştirmede de (Huang vd., 2021) kullanıcılarına önemli katkılar sağlayabilir.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim-öğretim ortam ve süreçlerini giderek artan bir oranda ve daha fazla etkilediği tartışılmaz bir gerçektir (Huang vd., 2021). Literatürde giderek daha çok sayıda çalışmanın yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki önemine dikkat çekiyor olması da buna kanıt olarak gösterilebilir. Yapay zekâ teknolojilerinin önemli etkilerinin olduğu görülen alanlardan biri de teknoloji eğitimidir. Teknoloji eğitiminde teknolojiyle ilişkili araçların etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesinde gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması ve öğrenme deneyimlerinin daha ilgi çekici ve etkileşimli bir hâle getirilmesinde (Tavitiyaman vd., 2023) yapay zekâ teknolojilerinin olumlu yöndeki katkısı büyüktür. Nitekim Long ve Lin'in (2022) yapay zekâ teknolojilerinin bugün ve gelecekte teknoloji eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edildiğini ifade etmeleri buna işaret etmektedir. Ancak teknoloji eğitiminin mevcut uygulamaları ve yapay

zekâ kullanıcılarının bilgileri de dâhil olmak üzere aşılması gereken önemli engellerin olduğu (Lin vd., 2022) görülmektedir. Literatürde bu durumu ortaya farklı çalışma sonuçlarını görmek mümkündür. Ancak özellikle nitel verilere dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Çalışma bu durumu dikkate alarak literatürdeki bu boşluğu doldurmaya katkı sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı teknoloji eğitiminde yapay zekâ teknolojilerini kullanan öğretmen adaylarının derse yönelik ilgi, tutum, motivasyon, öğrenme deneyimleri ile bu teknolojilere yönelik kullanım deneyimleri ve elde ettikleri bilgi ve becerilere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

- Öğrencilerin derse yönelik ilgileri bakımından yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin derse yönelik tutumları bakımından YZ teknolojilerinin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin derse yönelik motivasyonları bakımından YZ teknolojilerinin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini bakımından YZ teknolojilerinin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin YZ teknolojilerinin kullanım kolaylığı ve zorluğuna yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin YZ teknolojilerini kullanarak elde ettikleri bilgi ve becerilere yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin YZ teknolojilerini kullanım deneyimlerine ilişkin duygularına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin YZ teknolojilerini diğer derslerde ve günlük yaşamda kullanıp kullanmama konusundaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir duruma sebep olduğu öngörülen neden, süreç veya sonuçları araştırma amacıyla ayrıntılı bir incelemenin betimlendiği araştırmalardır (Creswell & Creswell, 2018). Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının Bilişim Teknolojileri derslerinde farklı yapay zekâ teknolojilerini kullanmaları sağlanmış ve sonrasında deneyimleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri ilgi, tutum, motivasyon, öğrenme deneyimleri, edinilen bilgi ve beceriler, kullanım kolaylığı/zorluğu ve kullanımına yönelik duygular gibi değişkenler açısından analiz edilmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının Bilişim Teknolojileri dersi kapsamında 8 hafta boyunca farklı yapay zekâ teknolojilerini kullanmaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının her hafta farklı türden belirlenen yapay zekâ teknolojilerini bireysel veya ikili gruplar oluşturarak kullanmaları sağlanmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi, hızlı, kolay ve düşük maliyetli bir örnekleme belirleme (Karasar, 2014) yöntemi olarak kabul edilir. Çalışma 80 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, araştırmacının Bilişim Teknolojileri dersini verdiği Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerindeki gönüllü öğretmen adaylarından seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından görüş formu geliştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken farklı alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Bu uzmanlar bilgisayar ve öğretim teknolojileri, eğitim bilimleri ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarıdır. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu ile pilot görüşmeler yapılarak alınan geri bildirimler ile forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde, ayrıntılı ve derinlemesine bir analiz yapmak için konuyla ilişkili temalar ve kodlar belirlenir ve bu temalar ile kodlar arasındaki bağlantı ve ilişkiler ortaya koyulur (Creswell, 2013). Çalışmada öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere süre sınırı koyulmamıştır. Görüşmeler samimi bir sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kaybını önlemek için öğrencilerin cevaplarını kendi ifadeleri ile yazmaları sağlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin görüşme sonunda cevaplarını tekrar gözden geçirmeleri ve hatalı yerleri düzeltmeleri sağlanmıştır. Görüşme formları araştırmacı tarafından birkaç kez gözden geçirilmiştir. Bu durumlar güvenilirliğin sağlanmasına katkı sağlamıştır. Analiz için oluşturulan kodlar ve temalar önceden belirlenmemiştir. Elde edilen verilere göre bütünsel bir bakış açısıyla oluşturulmuştur. Görüşmelerden sonra araştırmacı tarafından okunan metinlerden, tekrar eden, benzer noktaları işaret eden ve birbirleriyle ilişkili olan kavramlardan kod ve temalar belirlenmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin derse yönelik ilgileri bakımından yapay zekâ teknolojilerinin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Derslerde Kullanılan Yapay Zekâ Teknolojilerinin Derse Yönelik İlgi Üzerindeki Etkileri

Tema	Kodlar	f
İlgi	Dersi dikkat çekici yapma	60
	Dersi merak uyandırıcı yapma	57
	Dersi eğlendirici bir hâle getirme	55
	Dersi heyecan verici yapma	54
	Dersi karmaşıklıklaştırma	14
	Derste dikkat dağıtıcı olma	13
	Derste zorlayıcı olma	12

Tablo 1’e göre öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin dersleri dikkat çekici (f=60), merak uyandırıcı (f=57), eğlendirici (f=55) ve heyecan verici (f=54) bir hâle getirdiğini belirtmiştir. Bunun yanında bazı öğrenciler bu teknolojilerin dikkat dağıtıcı (f=13) ve zorlayıcı (f=12) olduğunu ve dersleri karmaşıklıklaştırdığını (f=14) ifade etmiştir. Bu bağlamdaki öğrenci görüşlerinin bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Yapay zekâ teknolojilerinin dersleri daha dikkat çekici, eğlenceli ve heyecan verici yaptığını düşünüyorum. Ama bu teknolojiler biraz karmaşık ve zor olabiliyor.” (Ö25)

“Bence yapay zekâ teknolojileri dersleri eğlenceli bir hâle getirdi. Ancak bazen derslerde dikkatimin dağıldığını fark ettim.” (Ö3)

Öğrencilerin derse yönelik tutumları bakımından yapay zekâ teknolojilerinin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır

Tablo 2. Derslerde Kullanılan Yapay Zekâ Teknolojilerinin Derse Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkileri

Tema	Kodlar	f
Tutum	Derste öğrenmelerde etkili olma	61
	Derste aktif kullanılabilme	58
	Derste öz güveni artırma	52

Derste keyif verici/eğlendirici olma	52
Derslerde tekrar tekrar kullanılabilme	50
Derste kullanmada yardıma ihtiyaç duyma	13
Derslerde ilgi çekici olmama	12

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerinin derslerdeki öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu (f=61) ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler yapay zekâ teknolojilerini derslerde aktif olarak kullanabildiklerini (f=58) ve bu teknolojiler ile öz güvenlerinin arttığını (f=52) belirtmiştir. Öğrenciler aynı zamanda yapay zekâ teknolojilerinin keyif verici/eğlenceli olduğunu (f=52) da ifade etmiştir. Öte yandan öğrencilerden bazıları, yapay zekâ teknolojilerini kullanmak için yardıma ihtiyaç duyduklarını (f=13) ve bu teknolojilerin derslerde ilgi çekici olmadığını (f=12) belirtmiştir. Buna yönelik öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Yapay zekâ teknolojilerini aktif bir şekilde tekrar tekrar kullanabildiğim için öz güvenim arttığını düşünüyorum. Bu teknolojiler öğrenmelerim üzerinde etkili oldu.” (Ö36)

“Yapay zekâ teknolojileri dersleri çok keyif verici yaptı, ama bazen kullanma konusunda yardıma ihtiyaç duydum” (Ö52)

Öğrencilerin derse yönelik motivasyonları bakımından yapay zekâ teknolojilerinin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşlerinin neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Derslerde Kullanılan Yapay Zekâ Teknolojilerinin Derse Yönelik Motivasyon Üzerindeki Etkileri

Tema	Kodlar	f
Motivasyon	Derste olumlu motivasyon sağlama	65
	Derslerde eğlenceli öğrenmeyi sağlama	63
	Derslere katılımı destekleme	58
	Derslerde kendine güveni sağlama	52
	Öğrenme tarzına uygun	51
	Derslerde kullanımı zor ve karmaşık	12
	Bağımlılık yapma	10

Tablo 3’te öğrencilerin derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin olumlu motivasyon (f=65) ve eğlenceli bir öğrenme sağladığı (f=63) ve derslere katılımı desteklediği (f=58) yönünde görüşleri olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 3’te öğrencilerin bu teknolojilerin derslerde kendine güveni sağlama (f=52) ve öğrenme tarzlarına uygun olma (f=51) konularında da görüşleri olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bazılarının yapay zekâ teknolojilerinin derslerde kullanımının zor ve karmaşık olduğu (f=12) ve bu teknolojilerin bağımlılık yaptığını gösteren görüşlerinin olduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin buna ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yapay zekâ teknolojileri öğrenme tarzıma uygun olduğu için motivasyonumu artırdı, eğlenerek öğrenmeme yardımcı oldu.” (Ö63)

“Yapay zekâ teknolojileri sanki bende bağımlılık yaptı her işimi bu teknolojiler ile yapmak istiyorum, ama bazıları gerçekten zor ve karmaşık olabiliyor.” (Ö42)

Öğrencilerin öğrenme deneyimleri bakımından yapay zekâ teknolojilerinin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşlerinin neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Derslerde Kullanılan Yapay Zekâ Teknolojilerinin Öğrenme Deneyimleri Üzerindeki Etkileri

Tema	Kodlar	f
Öğrenme Deneyimi	Bilgileri anlaşılır yapma	64
	Motivasyonu artırma	60
	İlgiyi artırma	60
	Bilgilerin kalıcılığını sağlama	58
	Bireysel öğrenmeyi sağlama	58
	Bilgileri somutlaştırma	55

Çok fazla çaba harcamama	12
Yanlış ve gereksiz bilgiler edinme	12
Cevaplara çaba göstermeden hızla ulaşma	10

Tablo 4’e göre öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin bilgileri anlaşılır yapma (f=64), motivasyonu (f=60) ve ilgiyi artırma (f=60), bilgilerin kalıcılığını (f=58) ve bireysel öğrenmeyi sağlama (f=58) ve bilgileri somutlaştırma (f=55) konularında etkili olduğunu belirtmiştir. Öte yandan Tablo 4’te bazı öğrencilerin bu teknolojilerin yanlış ve gereksiz bilgiler edinme (f=12) ve cevaplara çaba göstermeden hızlı bir şekilde ulaşmaya (f=10) sebep olduğunu bildiren görüşleri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Yapay zekâ teknolojileri derse ilgimi artırdı. Bilgileri daha anlaşılır ve öğrendiklerimi daha kalıcı yaptı. Kendim birçok şeyi kimsenin yardımı olmadan öğrenebildim.” (Ö75)

“Yapay zekâ teknolojileri ile bir işi yapmak için çok fazla çaba harcamaya gerek yok. Sorulan soruların cevaplarına çok hızla ulaşılabilir. Ama bazen yanlış ve gereksiz bilgilerde edinilebilir.” (Ö80)

Öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerinin kullanım kolaylığı ve zorluğuna yönelik görüşlerinin neler olduğuna ilişkin bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Kullanım	Kullanımı kolay	62
	Kullanımı faydalı	59
	Kullanımı basit ve anlaşılır	58
	Kullanımı karmaşık	11
	Kullanımı zor	10
	Kullanımı faydasız	8

Tablo 5’e göre öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının kolay (f=62), faydalı (f=59), basit ve anlaşılır (f=58) olduğu yönünde görüşleri olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Tablo 5’te bazı öğrencilerin bu teknolojilerin kullanımının karmaşık (f=11), zor (f=10) ve faydasız (f=8) olduğunu belirttikleri görüşleri olduğu görülmüştür. Bu bağlamdaki bazı öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımını basit, kolay ve faydalı buluyorum.” (Ö15)

“Yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı bana çok zor ve karmaşık geldi.” (Ö28)

Öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerini kullanarak elde ettikleri bilgi ve becerilere yönelik görüşlerinin neler olduğunu gösteren bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Öğrencilere Kazandırdığı Bilgi ve Beceriler

Tema	Kodlar	f
Bilgi ve Beceriler	Ders konularını hızlı bir şekilde öğrenme	63
	Ders konularını kalıcı bir şekilde öğrenme	59
	Problem çözme	45
	Karar verme	40
	Yaratıcılığı geliştirme	40
	Yorumlama	39

Tablo 6’dan öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerinin ders konularını hızlı bir şekilde (f=63) ve kalıcı (f=59) olarak öğrenme, problem çözme (f=45), karar verme (f=40), yaratıcılığı geliştirme (f=40), yorumlama (f=39) gibi farklı bilgi ve beceriler kazanma konularında kendilerine yardımcı olduğu yönünde görüşleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu yöndeki görüşlerine ilişkin örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Yapay zekâ teknolojileri sayesinde konuları hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrendiğimi düşünüyorum. Bu teknolojiler ile yaratıcılığım gelişti sanki.” (Ö47)

“Yapay zekâ teknolojileri sayesinde problem çözme ve karar verme becerilerimin geliştiği inancındayım.”

(Ö55)

Öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerini kullanım deneyimlerine ilişkin duygularını temsil eden bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Derslerde Kullanımına İlişkin Duygular

Tema	Kodlar	f
Duygu	Heyecan verici	66
	Merak uyandırıcı	65
	Çok sevdim	65
	İlham verici	64
	Kullanırken eğlendim	60
	Sevmedim	13
	Eğlenceli değil	13
	Hayal kırıklığı yaşadım	12
	Kullanırken kaygılandım	11

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerini heyecan verici (f=66), merak uyandırıcı (f=65) ve ilham verici (f=64) olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Aynı zamanda Tablo 7’den öğrencilerin bu teknolojileri sevdikleri (f=65) ve kullanırken eğlendikleri (f=60) anlaşılmaktadır. Öte yandan Tablo 7’deki bulgulardan öğrencilerin bazılarının bu teknolojileri sevmediği (f=13), eğlenceli bulmadığı, kullanırken hayal kırıklığı yaşadığı (f=12) ve kaygılandığı (f=11) anlaşılmıştır. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Yapay zekâ teknolojilerini kullanmayı çok sevdim beni heyecanlandırdı. Bu teknolojileri kullanırken eğlendim bana birçok şeyde ilham kaynağı oldu.” (Ö44)

“Yapay zekâ teknolojilerini çok eğlenceli bulmadım o yüzden sevmedim. Kullanırken yanlış bir şey yaparım diye kaygılandım.” (Ö66)

Öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerini diğer derslerde ve günlük yaşamda kullanıp kullanmama konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Yapay Zekâ Teknolojilerinin Farklı Derslerde ve Günlük Yaşamda Kullanımlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Kullanma	Farklı derslerde kullanılabilir.	64
	Farklı dersleri kolaylaştırabilir.	63
	Derslerde ve günlük yaşamda zaman kazandırır	62
	Günlük yaşamda kullanılabilir.	60
	Günlük yaşamdaki işleri kolaylaştırabilir.	60
	Farklı derslerde kullanılamaz	12
	Günlük yaşamda kullanılamaz	10

Tablo 8’e göre öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin farklı derslerde (f=64) ve günlük yaşamda kullanılabileceğini (f=60) ve bu teknolojilerin dersleri (f=63) ve günlük yaşamdaki işleri (f=60) kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin derslerde ve günlük yaşamda onlara zaman kazandırabileceğini (f=62) ifade etmiştir. Diğer taraftan Tablo 8’de öğrencilerin bazıları yapay zekâ teknolojilerinin farklı derslerde (f=12) ve günlük yaşamda kullanılamayacağını (f=10) ifade etmiştir. Bu bağlamdaki öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Yapay zekâ teknolojileri farklı dersleri kolaylaştırmak için kullanılabilir. İşleri daha hızlı yapabiliriz. Günlük işlerimizde de bu teknolojiler kullanılabilir.” (Ö59)

“Yapay zekâ teknolojileri bilişim teknolojileri dersleri dışında başka derslerde pek kullanılmaz. Gerçek hayatta da çok fazla işimize yaramaz bence.” (Ö74)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada teknoloji eğitiminde yapay zekâ teknolojilerini kullanan öğretmen adaylarının derse yönelik ilgi, tutum, motivasyon, öğrenme deneyimleri ile bu teknolojilere yönelik kullanım deneyimleri ve elde ettikleri bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri nitel bir araştırma çerçevesinde ortaya koyulmuştur. Bu kapsamda Bilişim Teknolojileri dersini alan Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümü öğretmen adaylarının görüşleri ele alınarak incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin dersleri daha dikkat çekici, merak uyandırıcı, eğlenceli ve heyecan verici bir hâle getirdiğini ifade etmiştir. Yapay zekâ teknolojileri ile derslerin daha etkileşimli bir hâle gelmesi bu duruma etki etmiş olabilir. Derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin farklı etkileşim türleri içeren öğrenme deneyimleri sağlamasının (Chun vd., 2025) elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olduğunu söylenebilir. Ayrıca yapay zekâ teknolojilerinin sürükleyici bir öğrenme deneyimi sağlamada (Ip vd., 2018) önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çalışma sonuçlarından bu teknolojilerin öğrencilerin dikkatini çekme ve onlarda merak uyandırma konularında başarılı olduğu anlamı çıkarılabilir. Öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin dersleri daha eğlendirici ve heyecan verici bir hâle getirdiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırabileceğini göstermektedir. Derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin dijital teknoloji kullanım alanlarındaki dijital yeterliliği geliştirmede (Sailer vd., 2021) yeterli düzeyde etkili olması oluşan bu duruma kaynaklık etmiş olabilir. Yapay zekâ teknolojilerinin sahip olduğu gerçek zamanlı geri bildirim ve öğrenme seviyelerine uygun özelleştirilmiş içerik öğrencilerin ilgilerini arttırmaktadır (Chen vd., 2020). Öyleki Okonkwo ve Ade-Ibijola (2021) yapay zekâ sohbet robotlarıyla etkileşim kuran öğrencilerin ders içeriğine karşı daha meraklı ve ilgili hâle geldiğini bildirdiği çalışma sonuçları bu kapsamda değerlendirebilir. Sonuç olarak literatürdeki farklı çalışma sonuçlarına paralel olarak derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Holmes vd., 2019; Roll & Wylie, 2016).

Öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenciler tarafından aktif bir şekilde tekrar tekrar kullanıldığında dersleri daha eğlenceli bir hâle getirdiği ve öğrencilerin öz güvenlerini artırarak öğrenmelerini daha etkili yaptığı anlaşılmaktadır. Bu durum derslerde daha verimli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sunmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin deneyimlerini olumlu yönde etkileyerek onların beklentilerini karşılaştığı sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir. Derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojileri farklı özellikleri sayesinde çok yönlü etkileşimi desteklemektedir. Öğrencilerin ifade ettiği gibi bu teknolojiler, dersleri eğlenceli bir hâle getirerek aktif katılımı desteklediği için derse katılımdaki sıkılmaları önlediği söylenebilir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler yapay zekâ teknolojilerini farklı derslerde ve günlük yaşamda kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin bu teknolojilere yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin derslerdeki öğrenme ve öz güvene ilişkin ön yargılarının ortadan kalktığına ilişkin görüşleri, yapay zekâ teknolojilerinin onların akademik başarılarına olumlu yöndeki katkısıyla ilişkilendirilebilir. Bu durumun öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Yavich'in (2025) matematik derslerinde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin üniversite öğrencilerinin derse yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını gösteren çalışma sonuçları bu paraleldedir. Zawacki-Richter ve diğerlerinin (2019) yapay zekâ teknolojilerinin içeriği daha ilgi çekici bir hâle getirerek ve öğrenme desteğini daha erişilebilir yaparak öğrencilerin tutumlarını iyileştirdiğini gösteren çalışma sonuçları da bu bağlamda değerlendirebilir. Benzer şekilde literatürdeki farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Arduç, 2025; Bostan vd., 2025; Oftring vd., 2025).

Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturarak katılımı desteklediğini ve bu sayede derse yönelik motivasyonlarının artırdığını belirtmiştir. Öğrenciler aynı zamanda bu teknolojilerin öğrenme tarzlarına uygun olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak öğrenciler, kullandıkları yapay zekâ teknolojilerinin kendilerine güven duymalarına yardımcı olduğunu ve derse katılımı

desteklediğini belirtmiştir. Oluşan bu durum öğrencilerin derslerinde yeni bir teknoloji olarak yapay zekâ teknolojilerini kullanmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu teknolojilerin dikkat çekici özelliklere sahip olması bu duruma etki edebilir. Birkaç kelime veya cümle yazarak bilgilendirici metin, doküman, sunu, formül, resim, ses ve video gibi farklı özelliklere sahip ürünler elde edilmesi öğrencileri heyecanlandırmış olabilir. Yapay zekâ teknolojilerinin kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sunabilme özellikleri öğrencilere bu bağlamda olumlu katkılar sunabilir. Bu teknolojiler, öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirmelerine destek sunarak ve onlarda merak duygusunu artırarak derse yönelik motivasyona olumlu yönde katkılar sunabilir. Chen ve diğerlerinin (2025) yapay zekâ teknolojileri entegre edilen bir eğitimin, geleneksel eğitime oranla daha yüksek motivasyona yol açtığını gösterdiği çalışma sonuçları bu bağlamda değerlendirilebilir. Indrawan ve diğerlerinin (2025) ChatGPT gibi bir yapay zekâ teknolojisinin karma öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonunu iyileştirdiğini ortaya koyan çalışma sonuçları da bu paraleldedir. Elde edilen sonuçlar ışığında yapay zekâ teknolojilerinin teknoloji eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Literatürdeki benzer çalışma sonuçları da bu sonuçları desteklemektedir (Faza & Lestari, 2025; Meinlschmidt vd., 2025; Yavich, 2025).

Öğrenme deneyimlerine ilişkin sonuçlara göre, öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin bilgileri anlaşılır yapma, motivasyon ve ilgiyi artırma, bilgilerin kalıcılığını ve bireysel öğrenmeyi sağlama ve bilgileri somutlaştırmada etkili teknolojiler olduğunu belirtmiştir. Derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojileri, bilgisayar ortamındaki teknik kavramların görev ve işlevlerinin öğrenilmesini ve bunlarla ilişkili olan öğrencilerin zorlandıkları konuları daha kolay anlamalarını sağlamış olabilir. Aynı zamanda bu teknolojiler birçok öğrenci için soyut ve teknik kavramların somutlaştırılarak öğrenilmesine yardımcı olmuş olabilir. Nitekim teknoloji eğitimindeki konular, genel olarak teknolojik kavramlar içerirler, bu konuların öğrenilmesi için farklı özelliklerdeki teknik bilgi ve becerilere ve zamana ihtiyaç duyulur. Derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojileri, kişiselleştirilmiş eğitimi geliştirerek ve pratik öğretimi bireysel bir hâle getirerek (Nam & Cho, 2020), bu beklentileri karşılamış olabilir. Aynı zamanda bu teknolojilerin farklı disiplinlere uyarlanabilir oluşunun bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öyleki Lamanauskas'ın (2025) çalışmasında, yapay zekâ teknolojilerinin öğretmen eğitimine erken entegrasyonunun teknolojiyle eğitime yönelik kabulü ve coşkuyu artırdığını vurgulaması bu bağlamda değerlendirebilir. Sonuç olarak yapay zekâ teknolojilerinin teknoloji eğitime yönelik derslerde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Öğrenciler derslerinde kullanmış oldukları yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının kolay, faydalı, basit ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Kullanımı daha basit ve Türkçe dil desteği olan, arayüzleri daha sade ve anlaşılır yapay zekâ teknolojilerinin derslerde kullanılmasının oluşan durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin çok fazla teknik bilgiyle kullanılabilecek türden teknolojiler olmamasının da ortaya çıkan bu duruma etki ettiği düşünülebilir. Aynı zamanda derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin kullanım için üst düzey bilgisayar kullanma ve programlama bilgi ve becerilerine ihtiyaç duyulmamasının da elde edilen sonuçlara etki ettiği söylenebilir. Öyleki derslerde öğrencilerin kullanması için seçilen teknolojiler, öğrencilerin daha önceden yapay zekâ teknolojileri ile deneyimlerinin olmaması dikkate alınarak belirlenmiştir. Nitekim Mollick ve Mollick (2023), farklı beceri seviyelerine sahip öğrencilerin, temel düzeyde yönergeler kullanarak yazma ve beyin fırtınası yapma gibi işlerde yapay zekâ teknolojilerini kullanmayı hızla öğrenebileceğini bildirerek buna vurgu yapmıştır. Literatürde benzer çalışma sonuçlarını görmek mümkündür. Örneğin Følstad ve Brandtzaeg (2020) çalışmalarında, öğrencilerin sohbet robotları gibi yapay zekâ teknolojilerinin konuşma tarzları nedeniyle kullanımını kolay olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Kasneci ve diğerleri (2023) çalışma sonuçlarında, öğrencilerin üretken yapay zekâ teknolojilerini doğal dil arayüzü ve tepkiselliği nedeniyle oldukça kullanılabilir olarak değerlendirdiğini ortaya koymuşlardır. Genel olarak sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin hiç deneyimi olmayan öğrenciler tarafından bile hızlı ve kolay bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir.

Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler yapay zekâ teknolojileri desteğiyle ders konularını hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojileri ders konularını daha anlaşılır bir hâle getirmiş olabilir. Yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin dikkatini çekme özelliği ile

öğrencilerin derse daha iyi odaklanmasını sağlayarak ders konularının daha kolay anlaşılır bir hâle gelmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Zawacki-Richter ve diğerleri (2019) yapay zekâ teknolojilerinin otomatik biçimlendirici geri bildirim ile meta bilişsel düşünmeyi destekleyerek uzun vadeli öğrenmeyi geliştirdiğini göstererek buna işaret etmiştir. Mollick ve Mollick (2023), üretken yapay zekânın karmaşık kavramların hızlı anlaşılmasını ve uygulanmasını desteklediğini bildirmesi de bu paralelde değerlendirilebilir. Diğer taraftan öğrenciler yapay zekâ teknolojilerini kullanarak problem çözme, karar verme, yaratıcılık ve yorumlama gibi becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Oluşan bu durum yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki olumlu etkilerinden kaynaklanmış olabilir. Bu teknolojilerin özellikle yaratıcılığı geliştirmedeki faydalarının da bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda literatürde farklı çalışma sonuçlarına ulaşılabilir. Örneğin Holstein ve diğerleri (2019) çalışmalarında, öğrenciler tarafından kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin, sonuçları görselleştirerek ve alternatifler önererek veriye dayalı karar almayı destekleyebileceğini göstermiştir. Holmes ve diğerleri (2019) ise çalışmalarında, yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin mekanik iş yükünü azaltarak onların yeni fikirler üretmelerine daha fazla odaklanmalarını sağlarken yaratıcılığı teşvik ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonuçları ve literatürdeki çalışma sonuçları ışığında derslerde kullanılan farklı özelliklerdeki yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin çeşitli bilgi ve beceriler edinmesinde ve bunları geliştirmesinde olumlu yönde katkıları olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin heyecan verici, merak uyandırıcı ve ilham verici olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu teknolojileri eğlenceli ve keyif verici bulmalarının oluşan durum üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Yapay zekâ teknolojilerinin öğrenciler tarafından yeni teknolojiler olarak kabul görmesi ve kullanılmasının sonuçlara etki ettiği söylenebilir. Öğrencilerin bu teknolojileri kullanarak özgün ürünler ortaya koyarak yaratıcılıklarını geliştirmesinin de bu sonuçlara kaynaklık ettiği düşünülebilir. Bu bağlamda yapay zekâ teknolojilerinin dinamik ve etkileşimli içeriklerinin dersleri daha ilgi çekici, sürükleyici ve etkili bir hâle getirmesinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Kruk ve Kałużna'nın (2025) yapay zekâ teknolojilerinin destekleyici dönütler sağlayarak ve yeni öğrenme deneyimlerini teşvik ederek öğrencilerin heyecanını artırdığını ve kaygılarını azalttığını ortaya koyduğu çalışma sonuçları bu bağlamda değerlendirilebilir. Ştefan'ın (2025) öğrencilerin bireysel öğrenme hedefleriyle uyumlu olan yapay zekâ teknolojilerini kullanırken ilham aldıklarını ve merak duyduklarını ortaya koyan çalışma sonuçları da bu paraleldedir. Bunlara ek olarak öğrenciler yapay zekâ teknolojilerini kullanırken eğlendiklerini ve bu teknolojileri sevdiklerini belirtmiştir. Bu durum yapay zekâ teknolojilerinin dersleri daha etkileşimli bir hâle getirmesi ile açıklanabilir. Oluşan durum üzerinde yapay zekâ teknolojilerinin dersleri daha keyifli hâle getirme ve öğrencilerin dikkatini çekmede etkili olmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler için derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin kolay, basit ve hızlı bir şekilde anlaşılır olması da sonuçlara etki etmiş olabilir. Literatürde benzer çalışma sonuçları bulunmaktadır. Li ve diğerlerinin (2024) öğrencilerin geleneksel yöntemlere göre yapay zekâ teknolojileri ile oluşturulan etkileşimli ortamlarda daha fazla eğlendikleri ve keyif aldıklarını bildirdikleri çalışma sonuçları bu yönde değerlendirilebilir. Huang ve diğerlerinin (2024) öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma asistanlarını kullanmaktan keyif aldıklarını belirttikleri çalışma sonuçları da benzer özelliklerdedir. Sonuç olarak öğrencilerin derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerine karşı olumlu yöndeki duygularının daha fazla olduğu söylenebilir.

Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler, yapay zekâ teknolojilerinin farklı derslerde ve günlük hayatta kullanılabileceğini, bu teknolojilerin diğer dersleri kolaylaştırabileceğini ve onlara zaman kazandırabileceğini belirtmiştir. Derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilere ders konularını hızlı bir şekilde öğrenme ve farklı problemleri kolay ve hızlı bir şekilde çözmelerinde yardımcı olmasının bu sonuçlara etki ettiği söylenebilir. Öğrencilerin bu teknolojilere karşı olumlu tutumlara sahip olmaları da sonuçlara etki etmiş olabilir. Yunita ve Sujarwati'nin (2025) yapay zekâ teknolojileri ile desteklenmiş yazmanın dersleri kolaylaştırdığını ve notlandırmayı daha az zaman alıcı hâle getirdiğini bildirmeleri bu bağlamda değerlendirilebilir. Kurkure'nin (2025) yapay zekâ destekli bir teknolojinin, işleri otomatikleştirerek, içeriğin etkili bir şekilde uyarlamasını sağlayıp iş yükünü önemli ölçüde azaltarak zamandan tasarruf etmeyi

sağladığını gösterdiği çalışma sonuçları da bu paraleldir. Yapay zekâ teknolojileri akademik bağlamdaki işleri ve görevleri daha kolay ve yönetilebilir hâle getirmede etkili olduğundan öğrencilerin kendi kendine çalışmalarında zamandan tasarruf etmelerine yardımcı olmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında yapay teknolojilerinin dersleri kolaylaştırdığı ve zamandan tasarruf etmeyi sağladığı için öğrencilerin bu teknolojileri başka derslerde ve günlük yaşamda kullanmaya istekli ve hevesli oldukları anlaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar dikkate alındığında öğrencilere, öğretmenlere ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Yapay zekâ teknolojileri öğrencilerin ilgi, tutum, motivasyon ve öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğinden bu teknolojiler ile daha etkili öğrenme ortamları oluşturabilir.
- Yapay zekâ teknolojileri öğrencilerin farklı bilgi ve beceriler kazanmasına yardımcı olur. Bu nedenle bu teknolojiler farklı derslerde ve günlük yaşamın farklı alanlarında kullanılabilir.
- Öğrenciler yapay zekâ teknolojilerinin derslerde kullanımına yönelik olumlu duygulara sahiptir. Bu durum dikkate alınarak yapay zekâ teknolojileri farklı derslerde çeşitli amaçlara ulaşmak için kullanılabilir.
- Yapay zekâ teknolojileri teknolojik bağlamdaki soyut kavramları somutlaştırmada ve sınıfa getirilmesi, temin edilmesi ve erişilmesi zor olan teknolojik araç, gereç ve materyallerin gösterimde etkili teknolojiler olduğundan, daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için bu teknolojilerden yararlanılabilir.
- Yapay zekâ teknolojileri öğrencilerin derslere aktif katılımını destekleyen etkili teknolojiler arasındadır. Bu bağlamda bu teknolojiler öğrencilerin farklı öğrenme deneyimleriyle daha etkili sonuçlar elde edilebilmesi bakımından farklı derslerde kullanılabilir.
- Yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin derse yönelik ilgilerine olumlu yönde katkı sunduğu için bu teknolojiler öğrencilerin farklı derslere ve konulara karşı önyargılarını ortadan kaldırmak amacıyla kullanılabilir.
- Çalışma, derslerde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin etkinliğini belirlemek için öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Gelecekte bu bağlamda nicel ve karma araştırma yöntemlerine dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada katılımcı olarak öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Yapılması planlanan çalışmalarda farklı sayıda ve özelliklerdeki katılımcıların görüşleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aktay, S. (2022). The usability of images generated by artificial intelligence (AI) in education. *International Technology and Education Journal*, 6(2), 51-62.
- Arduç, M. A. (2025). Teknoloji odaklı fen öğretiminde yapay zekânın fene yönelik tutuma etkisi: Basit makineler örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-19.
- Autio, O. (2006). Technology education: Craft, creativity, textbooks or technology. *Journal on School Educational Technology*, 2(1), 26–30.
- Bingham, A. J., Pane, J. F., Steiner, E. D., & Hamilton, L. S. (2018). Ahead of the curve: Implementation challenges in personalized learning school models. *Educational Policy*, 32(3), 454-489.
- Bostan, L., Biçicioğlu, D., Kahriman, D., & Topal, N. (2025). Fen eğitimi için okul yönetiminde teknoloji kullanımı. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 3(1), 33-44.
- Chen, J., Mokmin, N. A. M., & Su, H. (2025). Integrating generative artificial intelligence into design and art course: Effects on student achievement, motivation, and self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2503857>.

- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278.
- Chun, J., Kim, J., Kim, H., Lee, G., Cho, S., Kim, C., ... & Heo, S. (2025). A comparative analysis of on-device ai-driven, self-regulated learning and traditional pedagogy in university health sciences education. *Applied Sciences*, 15(4), 1815.
- Cresswel, J. (2013). Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *Research design*, 33(2), 252–255.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Cultural historical roots for design and technology education. *Curriculum Journal*, 30(4), 464–483. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1649163>.
- Custer, R. (1995). Examining the dimensions of technology. *International Journal of Technology and Design Education*, 5(3), 219–244.
- de Vries, M. (2009). The Developing Field of Technology Education: An Introduction. In A. T. Jones & M. J. de Vries (Eds.), *International handbook of research and development in technology education* (pp. 1–9). Sense.
- Faza, A., & Lestari, I. A. (2025). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), 23–58.
- Følstad, A., & Brandtzaeg, P. B. (2020). Users' experiences with chatbots: Findings from a questionnaire study. *Quality and User Experience*, 5(1), 3.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Holstein, K., McLaren, B. M., & Aleven, V. (2019). *Co-designing a real-time classroom orchestration tool to support teacher-AI complementarity*. Grantee Submission.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 206–217.
- Huang, L., Liu, X., Xie, C., & Zhu, W. (2024, June). Investigating Factors Influencing University Students' Use of intelligent Audio Reading Platform for Reading and Learning. In *Proceedings of the 2024 9th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 131–137).
- Indrawan, I. G. A., Juitania, J., & Syahputra, A. (2025). Literature review: The influence of artificial intelligence (AI) chatGPT on students' learning motivation. *FIRM Journal of Management Studies*, 10(1), 11–21.
- Ip, H. H. S., Li, C., Leoni, S., Chen, Y., Ma, K. F., Wong, C. H. T., & Li, Q. (2018). Design and evaluate immersive learning experience for massive open online courses (MOOCs). *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(4), 503–515.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 102274.
- Kong, S. H., Lv, Y., Vu, H. L., Cano, J. C., Choi, J. W., Kum, D., & Morris, B. T. (2019). Guest editorial introduction to the special issue on intelligent transportation systems empowered by AI technologies. *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*, 20(10), 3765–3770.

- Kruk, M., & Kałużna, A. (2025). Investigating the role of AI tools in enhancing translation skills, emotional experiences, and motivation in L2 learning. *European Journal of Education*, 60(1), e12859.
- Kurkure, P. N. (2025). Assessing the impact of Knewton on developing teaching effective and interactive lessons of bed college students. *Journal of East-West Thought (JET)*, 15(2), 09-15.
- Lamanauskas, V. (2025). Pre-service preschool and primary school teachers' position on artificial intelligence: Aspects of benefits and impact in the future. *Gamtamokslinis Ugdyimas Bendrojo Ugdymo Mokykloje*, 31(1), 24-35.
- Li, Y., Pang, E. C. H., Ng, C. S. Y., Azim, M., & Leung, H. (2024, November). Enhancing linear algebra education with AI-generated content in the cityu metaverse: A comparative study. In *International Symposium on Emerging Technologies for Education* (pp. 3-16). Springer Nature Singapore.
- Lin, X. F., Chen, L., Chan, K. K., Peng, S., Chen, X., Xie, S., ... & Hu, Q. (2022). Teachers' perceptions of teaching sustainable artificial intelligence: A design frame perspective. *Sustainability*, 14(13), 7811.
- Long, J., & Lin, J. (2022). An empirical study on cultivating college students' cross-cultural communicative competence based on the artificial-intelligence English-teaching mode. *Frontiers in Psychology*, 13, 976310.
- McLain, M., Irving-Bell, D., Wooff, D., & Morrison-Love, D. (2019). How technology makes us human.
- Meinlschmidt, G., Koc, S., Boerner, E., Tegethoff, M., Simacek, T., Schirmer, L., & Schneider, M. (2025). Enhancing professional communication training in higher education through artificial intelligence (AI)-integrated exercises: study protocol for a randomised controlled trial. *BMC Medical Education*, 25(1), 1-14.
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts*. arXiv preprint arXiv:2306.10052.
- Nam, H. & Cho, H. (2020). Exploring typification and field application of artificial intelligence education in social studies. *Journal of Korea Elementary Education*. 31, 119-133.
- Oftiring, Z. S., Deutsch, K., Tolks, D., Jungmann, F., & Kuhn, S. (2025). Novel blended learning on artificial intelligence for medical students: Qualitative interview study. *JMIR Medical Education*, 11, e65220.
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100033.
- Pannu, A. (2015). Artificial intelligence and its application in different areas. *Artificial Intelligence*, 4(10), 79-84.
- Park, W., & Kwon, H. (2024). Implementing artificial intelligence education for middle school technology education in Republic of Korea. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(1), 109-135.
- Quer, G., Muse, E. D., Nikzad, N., Topol, E. J., & Steinhubl, S. R. (2017). Augmenting diagnostic vision with AI. *The Lancet*, 390(10091), 221.
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599.
- Sailer, M., Murböck, J., & Fischer, F. (2021). Digital learning in schools: What does it take beyond digital technology?. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103346.
- Ștefan, I. A. (2025). *The good, the bad, the ugly. AI stories*. AI for Seamless Education.
- Tavitiyaman, P., Tsui, B., & Ng, P., M., L. (2025). Effect of hospitality and tourism students' perceived skills on career adaptability and perceived employability. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 37(1), 43-54.

- Veluru, C. S. (2024). The impact of generative AI on content curation and content advancements in education and training. *European Journal of Advances in Engineering and Technology*, 11(4), 121-130.
- Xie, H., Fang, Y., Wang, M., Liu, J., & Lv, A. (2023). Providing digital technology training as a way to retain older workers: The importance of perceived usefulness and growth need. *Work, Aging and Retirement*, 9(4), 376-392.
- Yavich, R. (2025). Improving learning outcomes in advanced mathematics for underprepared university students through AI-driven educational tools. *African Educational Research Journal*, 13(2), 224-239.
- Yunita, W., & Sujarwati, I. (2025). Students' knowledge and perspectives of using artificial intelligence in academic writing works. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 12(1).
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.



OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİMDE SANAL KAYTARMACILIK DAVRANIŞLARININ ETKİLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

SCHOOL ADMINISTRATORS' OPINIONS ON THE EFFECTS OF CRYPTO-LOADING BEHAVIORS IN EDUCATION

Duygu Kuyumcu

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, duygukumas08@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0009-2952-416X>*

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitimde sanal kaytarmacılık olgusunu okul yöneticilerinin bakış açısından incelemektir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin sanal kaytarmayı nasıl tanımladığı, bu davranışı nasıl değerlendirdiği ve sanal kaytarmacılığın nedenlerine ilişkin görüşleri ele alınacaktır. Ayrıca, okul yöneticilerinin kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları sergileyip sergilemediğine dair gözlemleri ve düşünceleri araştırılacaktır. Araştırma, Artvin il merkezinde görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerini temel almakta olup, bu alanda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir. Literatürde sanal kaytarmacılık kavramının daha çok öğretmen ve öğrenciler açısından ele alındığı görülmektedir. Ancak, okul yöneticilerinin bu kavrama ilişkin değerlendirmeleri, eğitim yönetimi açısından önemli veriler sunabilecek niteliktedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin sanal kaytarmacılıkla ilgili görüşlerinin alınması, bu olgunun eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Durum çalışması bu araştırmanın deseni olarak uygulanmıştır. Burada ele alınan durum, okul yöneticilerinin sanal kaytarmacılık olgusu hakkındaki düşünceleridir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli bir çerçeve sunarken, katılımcıların deneyim ve düşüncelerini ayrıntılı şekilde paylaşmalarına olanak tanımaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcı grubunda yer alan okul yöneticilerinin farklı cinsiyette farklı yaş grubunda olması bir çeşitlilik sağlamıştır. Toplam 22 okul yöneticisiyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Aralarında bağlantı bulunan açık kodların bir araya getirilmesiyle alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Sonuçta okul yöneticilerinin sanal kaytarmayı asli görevlerden uzaklaştırıcı, verimlilik kaybı yaşanmasına neden olan ve kurumsal disiplini zedeleyen özellikleriyle tanımladıkları görülmüştür. Yöneticiler bunun nedeni olarak iş doyumsuzluğu, motivasyon eksikliği ve yönetsel denetim yetersizlikleriyle ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sanal kaytarmacılık, okul yöneticileri, eğitim

Abstract

The aim of this research is to examine the phenomenon of cyberloafing in education from the perspective of school administrators. In this context, how school administrators define cyberloafing, how they evaluate this behavior, and their views on the reasons for cyberloafing will be discussed. In addition, the observations and thoughts of school administrators on whether teachers working in their institutions exhibit cyberloafing behaviors will be investigated. The research is based on the views of school administrators working in the city center of Artvin and aims to contribute to the limited number of studies conducted in this field. In the literature, it is seen that the concept of cyberloafing is mostly addressed from the perspective of teachers and students. However, school administrators' evaluations of this concept can provide important data in terms of educational administration. In this context, obtaining the views of school administrators

on cyberloafing is of critical importance in terms of understanding the effects of this phenomenon on educational processes. Qualitative research method was adopted in the research. The case study was applied as the design of this research. The case discussed here is the thoughts of school administrators about the phenomenon of cyberloafing. Semi-structured interview technique was used as the data collection tool. Semi-structured interviews provide the researcher with a certain framework and allow the participants to share their experiences and thoughts in detail. The data obtained from the interviews were analyzed using thematic analysis method. The fact that the school administrators in the participant group were of different genders and different age groups provided diversity. A total of 22 school administrators were interviewed. The data obtained as a result of the interviews were coded by the researcher. Sub-themes and themes were reached by bringing together the open codes that were connected to each other. As a result, it was seen that school administrators defined cyberloafing as a distraction from primary duties, causing loss of productivity and damaging institutional discipline. The administrators expressed their views on job dissatisfaction, lack of motivation and inadequate administrative control as the reasons for this.

Keywords: Cyberslacking, school administrators, education

GİRİŞ

Literatürde sanal kaytarma: Sanal (siber) sapkınlık ya da işte kişisel internet kullanımıdır (Vıtak J. & Larose, 2011). Siber kaytarma ya da siber aylaklık: Çalışanların iş saatleri içinde, çalıştıkları kurumun internet bağlantısını kişisel amaçlarla kullanmalarıdır. Bu kullanım; web sitelerinde gezinmek, sosyal medya uygulamalarını kullanmak ya da bilgisayar ve cep telefonlarını kişisel işler için kullanmak şeklinde olabilir. Türkçede bu kavram; sanal kaytarma, siber aylaklık, sanal tembellik gibi ifadelerle de tanımlanmaktadır (Lim, 2002). Her geçen gün daha yaygın hâle gelmektedir. Bu durum çalışanların verimliliğini etkilemektedir. Bir araştırmada çalışanların gün içerisinde harcadıkları 3 saatten başladığı ve minimum 2 saat olarak saptanmıştır. Aynı araştırma da sanal kaytarmayı; Küçük kaytarma: kişisel e –posta gönderme ve alma. Büyük siber kaytarma: Çevrim içi kumar oynama, sanal alışveriş yapma ve yetişkinlere yönelik web sitesi gezme gibi etkinlikleri ‘büyük siber kaytarma’ şeklinde ele almıştır. Sanal kaytarmacılık hem bireye hem de örgüte olumsuz etkiler yapabilir. Sanal kaytarma ile birlikte verimlilik azalabilir ve sanal bağımlılık bireylere zarar verebilir. Ancak sanal kaytarmanın bütünüyle olumsuz olduğu söylenemez. Çalışanlara zarar verdiği kadar, fayda da sağlayabilir (Blanchard & Henle, 2008). Başka bir araştırmaya göre, çalışanlar iş saatlerinde kişisel amaçlı internet kullanmaktadır. Bu kullanım, bazı durumlarda kişilerin işlerinde daha verimli olmalarına katkı sağlar. Ayrıca, çalışanlar bu sayede örgüte daha bağlı hissedebilir ve kendilerini özel hissettikleri için işlerine karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilirler (Garrett & Danziger, 2008).

Bu araştırmanın araştırma sorusu şudur: Eğitimde sanal kaytarmacılık olgusu okul yöneticilerinin bakış açısından nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Okul yöneticilerinin sanal kaytarmayı nasıl tanımladığı, bu davranışı nasıl değerlendirdiği ve sanal kaytarmacılığın nedenlerine ilişkin görüşleri ele aldığını araştırmaktır. Ayrıca, okul yöneticilerinin kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları sergileyip sergilemediğine dair algıları da araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmî ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine göre sanal kaytarma davranışının niteliğini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. “Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun ‘ne kadar’ ya da ‘ne kadar iyi’ ‘olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış elde etmek isterler.” (Büyüköztürk vd., 2014). Durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Bu çalışma da veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem nitel araştırmalarda sıkça tercih edilmektedir (Dömbekçi & Erişen, 2022). Araştırma sürecinde veriler yarı yapılandırılmış görüşme

formunun kullanıldığı görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniğini nicel araştırmalarda kullanılan anketlerle karşılaştırıldığımızda esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, görüşme ortamı üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi ve derinlemesine bilgi gibi güçlü olan bazı özellikleri karşımıza çıkar (Geçer & Özel, 2012).

Araştırma Grubu

Metin Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Artvin ili merkez ilçede Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim (ilkokul-ortaokul) ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 22 okul yöneticisi olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	N
Okul Türü	İmam Hatip Orta Okulu	2
	Fen Lisesi	2
	Sosyal Bilimler Lisesi	2
	Anadolu Lisesi	2
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	3
	İmam Hatip Lisesi	1
Okul Kademesi	İlkokul	9
	Ortaokul	8
	Lise	3
Kıdem Yılı	1-5	
	5-10	5
	10-15	17
	20+	

Veri Toplama Araçları

Görüşme şeklinde uygulanan görüşme soruları daha önce uzman görüşüne gönderilmiştir. Altı adet görüşme sorusu uygulanmıştır. Görüşme sorusundan önce kıdem, okul türü, kademesi şeklinde sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların isimlerine K kodu verilerek gizli tutulacaktır. Görüşmeye katılmak istemeyenlere kişisel bilgi anketi ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış görüşme formu gönderilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

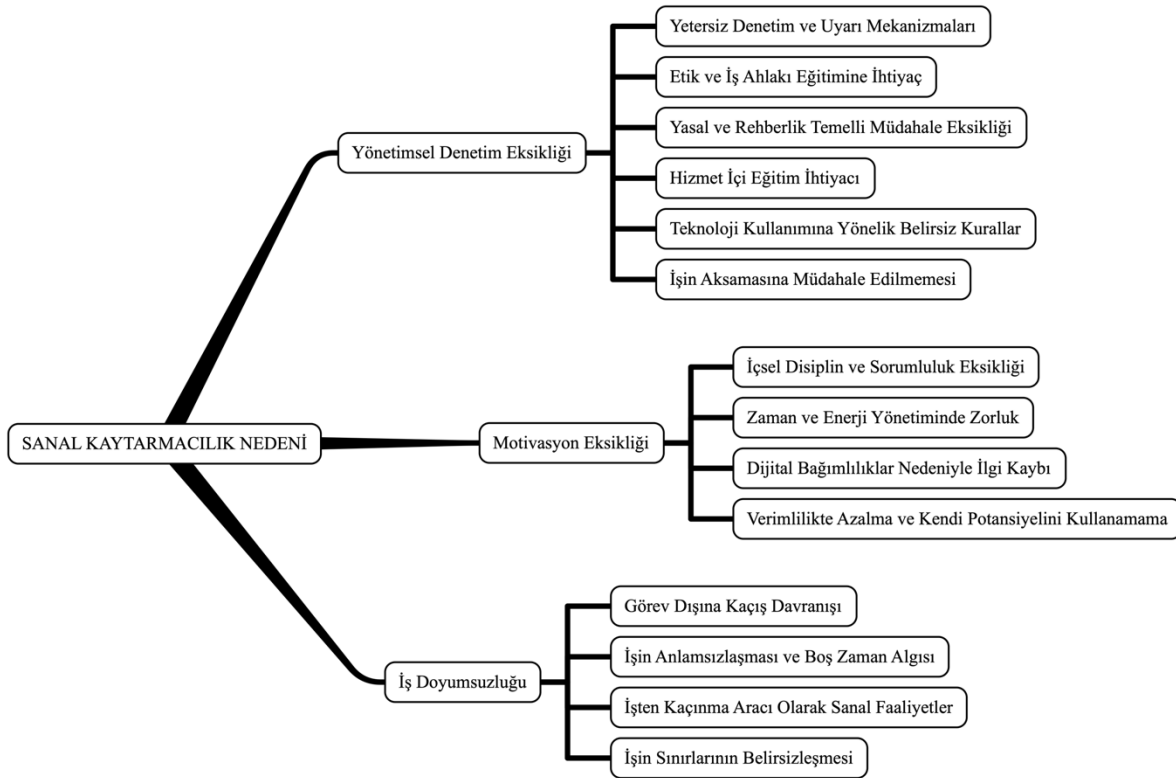
Metin Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analiz yardımı ile çözümlenmiştir. Bu yöntemle, veriler analizi yapıldıktan sonra belirlenen temalar ve kodlar ile yorumlanmıştır. Araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre veriler yapılandırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bilgi anketi için görüşmeler öncesinde yapılan literatür taraması dikkate alınarak tema ve kodlar belirlenmiş; görüşmelerde katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenip düzenlenmiş. Okul yöneticilerinin sanal kaytarma faaliyetlerine yönelik öğretmenlerin tutumlarını incelemek için alt problem alanları belirlenmiştir. Okuldaki; Okul kademesi- okul türü –mesleki kıdem-iş saati ve iş dışı internet bilgisayar telefon kullanım süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır (Gügerçin & Sığırcıkoğlu, 2019). Araştırmanın geçerliği için görüşmeler aynı araştırmacı tarafından yapılmış; görüşme verileri katılımcılarla paylaşılıp katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmada tek durum olarak belirlenen okulda görev yapan öğretmenlerden yüz yüze görüşmeyi kabul eden 22 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde daha sağlıklı cevaplar elde edilebilmek için katılımcılara görüşmenin amacı ve elde edilecek verilerin etik kurallar çerçevesinde kullanılacağı hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından önceden katılımcılardan randevular alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden ve görüşme formlarından elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ile kavramsal kodlamalar yapılmış, temalara ulaşılmıştır. Analiz sürecinde katılımcıların belirtilmesi için 'K' harfi kullanılmıştır. 'K' harfinin yanında bulunan ve 1-22 arası rakamlar katılımcıların sırasını sembolize etmek için kullanılmıştır. Örneğin; K2 okulda veri toplanan ikinci katılımcıyı ifade etmek için kullanılmıştır.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği: Araştırmanın geçerliği için görüşmeler aynı araştırmacı tarafından yapılmış; görüşme verileri katılımcılarla paylaşılıp katılımcı teyidi alınmış; Görüşmeler öncesinde yapılan literatür taraması dikkate alınarak tema ve kodlar belirlenmiş; görüşmelerde katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenip düzenlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için ise görüşmelerde elde edilen sesli kayıtlar yorum yapılmadan ve eksiksiz yazılarak düzenlenmiş ve bu verilerin olabildiğince fazlası çalışmada verilmeye çalışılmış; görüşme metinleri katılımcılarla paylaşılmış olup yanlışsız ve eksiksiz olduğu katılımcılar tarafından doğrulanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmada veri toplamak için Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik İnceleme Kurulu'ndan izin alınmıştır (REF: 18457941-050.99-178527).

BULGULAR

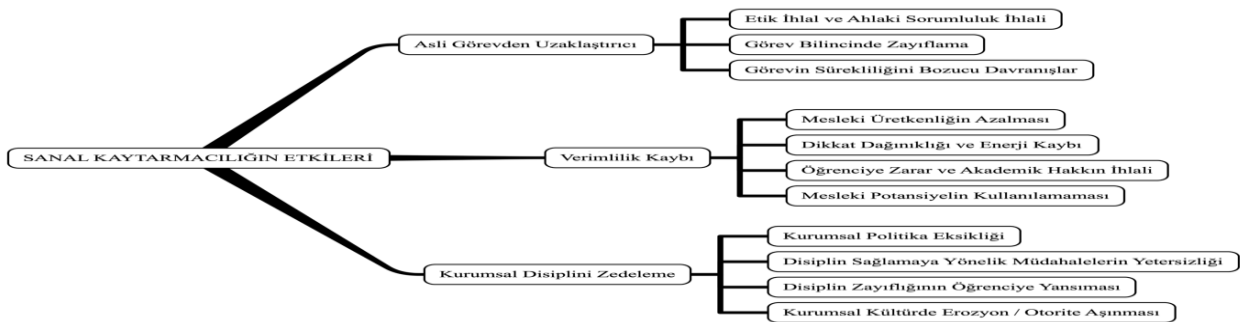
Okul yöneticilerinin sanal kaytarmayı nasıl tanımladığı, bu davranışı nasıl değerlendirdiği ve sanal kaytarmacılığın nedenlerine ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulguların analizi neticesinde veriler iki tema / başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar sanal kaytarmacılığın nedenleri ve etkileri şeklindedir. Aşağıdaki şekilde sanal kaytarmacılığın nedenlerine ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımını gösteri kod modeli yer almaktadır.



Sanal kaytarmacılığın nedeni olarak: Yönetimsel denetim eksikliği, Motivasyon eksikliği, İş doyumsuzluğu ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda ise tema ve kodlar için katılımcıların görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Sanal Kaytarmacılık Nedeni

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcıların Görüşleri
Sanal Kaytarmacılık Nedeni	Yönetimsel Denetim Eksikliği	• Yetersiz Denetim ve Uyarı Mekanizmaları • Etik ve İş Ahlakı Eğitimine İhtiyaç • Yasal ve Rehberlik Temelli Müdahale Eksikliği • Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı • Teknoloji Kullanımına Yönelik Belirsiz Kurallar • İşin Aksamasına Müdahale Edilmemesi	Herkes kullanıyor. Derse girildiğinde telefonların sessize alınması sağlamak. Öğrenciye örnek olmak. K1 Evet, uyarı yapıyoruz...K2 Az sayıda da olsa vardır. İş ahlakının geliştirilmesi için eğitim yapılabilir. Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler planlanabilir.K7 Öğretmenler ders ortamında öğrenciyle beraberken görevlerini yerine getirdiklerinden kısıtlı bir sanal kaytarma olmaktadır. Bu tür kaytarmaların tolere edilemeyenleri olursa öncelikle kişisel ve mesleki rehberlik yapıyoruz, devamında yasal yaptırımı tercih ediyoruz. K8 Ders saatinde telefonlarının kapalı olması K9 Bazen olabiliyor. Bu konuda hizmet içi Eğitim verilebilir K10 Bazıları. Etik eğitimi verilmeli. K11 Evet sergilenmektedir. İş aksatılmasına engel olunmalıdır.K12 Evet, okullarda görev yapan öğretmenler sanal kaytarma davranışını sergilemektedir. K14 Öğretmenlerin tamamının sanal kaytarma davranışını sergilediğini ifade etmek yanlış olur, bu davranışı önlemek için kurullarda ve sohbet esnasında örtük mesajlar verilerek önlenabilir. K15
	Motivasyon Eksikliği	• İçsel Disiplin ve Sorumluluk Eksikliği • Zaman ve Enerji Yönetiminde Zorluk • Dijital Bağımlılıklar Nedeniyle İlgi Kaybı • Verimlilikte Azalma ve Kendi Potansiyelini Kullanamama	Enerjini farklı alanlarda harcayarak kendi işini tam olarak yapamamak, zamanını boşa harcamak ve etrafına faydalı olamamak. K4 Sanal kaytarma olarak nitelendirilen durum gittikçe artmakta olan bir sorundur. Kişinin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. K5 Doğru değil, ahlaki değil, olumsuz bir tutum ve davranış olarak değerlendiriyorum. K6 Son zamanlarda yaygınlaşan dijital platformlarda yapılan alışverişler, borsa vb. işlemler, oyun uygulamaları, sosyal medya bağımlılığı vb. bağımlılıklar. K6 Tembellik, Ahlaki yoksunluk, vicdan muhasebesi yapmama, sorumsuzluk K7 Görevleriyle ilgilenmemekten K8 İşini önemsememek K9 Sosyal medya kullanımı, borsa vb. K10
	İş Doyumsuzluğu	• Görev Dışına Kaçış Davranışı • İşin Anlamsızlaşması ve Boş Zaman Algısı • İşten Kaçınma Aracı Olarak Sanal Faaliyetler • İşin Sınırlarının Belirsizleşmesi	Kişinin çalışma saatleri içinde sanal alemde farklı amaçlarla zaman geçirmesi. K7 Mesai saatleri içinde iş dışında internet kullanımı demektir. K14 Fiziklen Okulda aken orda burada... K2 Okulda kendi işini yapman gerekirken sanal alemde boşa zaman harcayarak zaman israfı yapmak. K4 Mesai saatlerinde kişisel internet kullanımı K6 Görevin dışındaki ilgilerini görevin içine dâhil etme. K8 İş saatlerinde interneti eğitim amaçlı değil de özel işlerinde veya eğlence amaçlı kullanmak K10 Mesai saatlerinde İnterneti kişisel amaçları için kullanma K11 Gün içerisinde iş temposunun yarattığı yorgunluk ve stresten sıyrılma, mola verme isteği sanal kaytarmayı ortaya çıkarabilmektedir. K13



Sanal kaytarmacılığın etkileri olarak: Asli Görevden Uzaklaştırıcı, Verimlilik kaybı, Kurumsal disiplini

zedeleme olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda ise tema ve kodlar için katılımcıların görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3. Sanal Kaytarmacılığın Etkileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcıların Görüşleri
Sanal Kaytarmacılığın Etkileri	Asli Görevden Uzaklaştırıcı	• Etik İhlal ve Ahlaki Sorumluluk İhlali • Görev Bilincinde Zayıflama • Görevin Sürekliliğini Bozucu Davranışlar	<i>Etik değerlere uymama olarak değerlendirilir. K13</i> <i>Olumsuz değerlendirmekteyim K14</i> <i>Kamu kurumu olduğu için yanlış buluyorum K15</i> <i>Okulda kendi işini yapman gerekirken sanal âlemde boşa zaman harcayarak zaman israfı ve etik dışıdır. K4</i> <i>Fazla rahatlık, can sıkıntısını gidermek, bağımlılık, para kazanmak ve sistemin kendi yapısı. K4</i> <i>Öğretmenler ders ortamında öğrenciyle beraberken görevlerini yerine getirdiklerinden kısıtlı bir sanal kaytarma olmaktadır. Bu tür kaytarmaların tolere edilemeyenleri olursa öncelikle kişisel ve mesleki rehberlik yapıyoruz, devamında yasal yaptırımı tercih ediyoruz. K8</i> <i>Ders saatinde telefonlarının kapalı olması K9</i> <i>Bazen olabiliyor. Bu konuda hizmet içi Eğitim verilebilir K10</i>
	Verimlilik Kaybı	• Mesleki Üretkenliğin Azalması • Dikkat Dağınıklığı ve Enerji Kaybı • Öğrenciye Zarar ve Akademik Hakkın İhlali • Mesleki Potansiyelin Kullanılmaması	<i>Olumsuz, başarıyı iş verimini düşürmektedir K3</i> <i>Öğrencinin zamanından çalma K4</i> <i>Öğretmenlerin verimliliği sanal kaynaştırma nedeniyle düşmekte, genelde öğretmenleri aklı telefonda kalmaktadır. Bu durum enerjisini ve zamanını farklı yerlerde harcayan öğretmen yönünden bakarsak öğrenci başarıları üzerinde olumsuz bir sonuca sebep olmaktadır. K5</i> <i>Olumsuz yönde etkilemektedir. K8</i> <i>Olumsuz etkilemekte öğrencilerin hakkına girilmektedir K13</i> <i>İnternet ortamında öğretmenlerin verimliliğini artıracak, çalışma ortamındaki çeşitliliği (etkinlik, proje vb.) destekleyecek, kişisel gelişimlerine katkı sunacak platformlardan yararlanılması mesleki verimliliği artırmaktadır. Ayrıca paydaşlar tarafından yapılan çalışmaların sosyal medya üzerinde görülmesi örnek teşkil etmekte ve güdüleyici olabilmektedir. K14</i> <i>Sanal kaytarma davranışını sahip öğretmenlerin motivasyonu ve odak noktası farklı yönde olduğu için mesleki olarak var olan potansiyelini sınıf ortamına yansıtamaz ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkiler. K15</i>
	Kurumsal Disiplini Zedeleme	• Kurumsal Politika Eksikliği • Disiplin Sağlamaya Yönelik Müdahalelerin Yetersizliği • Disiplin Zayıflığının Öğrenciye Yansımaları • Kurumsal Kültürde Erozyon / Otorite Aşınması	<i>Evet öğretmenlerin birçoğu sanal kaytarma davranışı sergiliyor. Sistemi öncelikle kökten değiştirmek gerekir. Sendikaları düzelterek öğretmenleri fazla rahatlıktan uzaklaştırmalıyız. Telefon ve tabletleri sınırlandırmalıyız. K4</i> <i>Henüz bir strateji geliştirilmedi fakat eğitim paydaşlarıyla çok yönlü değerlendirilerek etkinliği artırılır K10</i> <i>Evet. Kullanımı azaltmaktadır. K11</i> <i>Okulumda böyle bir politika veya strateji geliştirilmemiştir. K14</i> <i>Okul yöneticileri sanal kaytarma davranışını azaltmak veya ortadan kaldırmak için yöntemler geliştirmektedir. Bu yöntemlerin büyük oranda olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. K15</i> <i>Öğretmenin mesleki verimliliğini düşürdüğü gibi saygınlığını da azaltıyor. Sınıf hâkimiyetini kaybedebiliyor, Eğer öğrencinin kendisinde bir başarı öncelemesi yoksa oldukça başarıları düşük özgüveni olmayan insanlar ortaya çıkarmış oluyor K9</i> <i>Bazı stratejiler uygulanmaya çalışılıyor. Kısmen başarılı olursa da istenen düzeye tam olarak ulaşamıyor. K7</i>

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında, Artvin il merkezinde görev yapan okul yöneticilerinin sanal kaytarmacılık olgusuna ilişkin algı ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin sanal kaytarmayı, çalışanların iş ortamında teknolojiyi amacı dışında kullanarak asli görevlerinden uzaklaşmaları şeklinde tanımladıklarını ortaya koymuştur. Yöneticiler, sanal kaytarmacılığı genellikle bir verimlilik kaybı ve kurumsal disiplinin zedelenmesi bağlamında değerlendirmiştir. Sanal kaytarmacılığın nedenlerine ilişkin

olarak, yöneticiler teknolojik imkanların artışı, iş doyumsuzluğu, motivasyon eksikliği, yönetsel denetim yetersizlikleri ve bireysel tutumlar gibi faktörleri öne çıkarmıştır. Ayrıca, bazı yöneticiler, öğretmenlerin sanal kaytarma davranışlarını zaman zaman gözlemlediklerini belirtmiş; bu durumun özellikle mesai saatleri içerisinde kişisel sosyal medya kullanımı ve internet üzerinden gereksiz içeriklerle meşgul olma biçiminde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Sanal kaytarmayla ilgili yapılmış çalışmalarda; sanal kaytarma davranışındaki sıklıkların saptanması ve bu aşamada bir kahve molasıyla başlayan sanal kaytarmanın daha sonra hangi rolleri ortaya çıkardığı bu rollerle hareketle çıkan rol belirsizliğiyle alakalı olmadığı ve sanal kaytarma davranışının azaltılması gerektiğini amaçlanmıştır (Didden, 2009). Sanal kaytarma davranışının örgütlerde çalışan ve örgüt yapısına olumlu ya da olumsuz etkileri ve iş verimi üzerindeki artış –azalış durumunu incelemiştir (Demir & Uğurluoğlu, 2017). Ugrin ve Pearson'a (2013) göre sanal kaytarmacılık sonucunda verilen cezalar kişileri caydırıcı olmalıdır. Verilen ceza duruma göre değişiklik gösterse de amaçtan sapmamaktadır. Cezalar caydırıcı olmalı ve çalışan üzerinde sanal kaytarmacılık davranışını azaltmalıdır. Sanal kaytarma yapanlar geçmişe ve geleceğe dönük cezalarla da karşılaşmalı sanal kaytarma kavramına yönelik farkındalık kazandırılması için bu kavramı azaltıcı etki göstermelidir. Kişilerin interneti okul ortamında ve iş yerlerinde vakitsiz kullanmaları konun güncel olmasını ve güncel bir problem olarak ele alınmasını sağlar. Bu konu hakkında çalışmalar kısmıdır (Ünal & Tekdemir, 2015). Sanal kaytarmacılığın eğitim kurumlarının işleyişi üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin farkındalık düzeyinin artırılması, etkili denetim mekanizmalarının geliştirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarıyla sanal kaytarmacılık konusunda bilinçlendirme yapılması önerilmektedir. Ayrıca, kurum içi iletişimin güçlendirilmesi ve çalışan motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların, sanal kaytarmacılığın azaltılmasında önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Özetle, eğitimde sanal kaytarmacılık olgusunu okul yöneticilerinin bakış açısından incelemektir. Okul yöneticilerinin sanal kaytarmayı nasıl tanımladığı, bu davranışı nasıl değerlendirdiği ve sanal kaytarmacılığın nedenlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları sergileyip sergilemediğine dair algıları da araştırılmıştır. Sonuç olarak, bu kavram ciddiye alınmalı ve gerekli planlama yapılarak kullanılan teknolojik aletler denetlenmelidir. Bu durumun artması ve önemsenmemesi durumunda ileriye dönük çıkacak sorunlara yönelik adım atılması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu araştırma, sanal kaytarmacılık olgusunun okul yöneticileri perspektifinden ele alınarak eğitim yönetimi alanına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Gelecek çalışmaların, farklı illerde ve daha geniş örneklemelerle gerçekleştirilmesi, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırarak konuya ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Hizmet İçi Eğitim Programları Düzenlenmelidir: Okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik olarak, sanal kaytarmacılık olgusunun tanınması, etkileri ve önlenmesine ilişkin hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Bu sayede farkındalık artırılarak, kurum içi disiplinin ve verimliliğin korunması sağlanabilir.
2. İzleme ve Değerlendirme Süreçleri Güçlendirilmelidir: Eğitim kurumlarında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin izleme mekanizmaları oluşturulmalı ve bu süreçler şeffaf bir şekilde yürütülmelidir. Ancak bu izlemeler, çalışanların kişisel hak ve özgürlüklerine saygı çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.
3. Çalışan Motivasyonunu Artırıcı Uygulamalara Yer Verilmelidir: İş doyumunu ve kurumsal bağlılığı artıracak sosyal etkinlikler, ödüllendirme sistemleri ve katılımcı yönetim uygulamaları geliştirilmelidir. Motivasyonu yüksek çalışanların sanal kaytarmaya daha az eğilim gösterdiği unutulmamalıdır.
4. Teknoloji Kullanım Politikaları Geliştirilmelidir: Okullarda, teknoloji kullanımına yönelik açık ve net politikalar belirlenmeli, çalışanlara bu kurallar hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. Kurallar, hem kurumun hem de bireylerin ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde gözetmelidir.

5. İleri Araştırmalar Teşvik Edilmelidir: Sanal kayırmacılık olgusunun farklı bölgelerde, çeşitli eğitim kademelerinde ve farklı çalışan gruplarında incelenmesi amacıyla nicel ve nitel yeni araştırmalar yapılmalıdır. Böylece olgunun dinamikleri daha kapsamlı şekilde anlaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., & Zengin, M. (2018). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki. *Route Educational and Social Science Journal*, 5, 334-345.
- Blanchard, a. L., & henle, C. A. (2008). İnsan davranışlarında bilgisayarlar. A. L. Blanchard, & C. A.Henle içinde, *İnsan Davranışlarında Bilgisayarlar* (s. 1067-1084).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ş. Büyüköztürk, E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, & F. Demirel içinde, *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demir, i. Ü., & uğurluoğlu, Ö. (2017). Sağlık çalışanlarının sanal kaytarma davranışlarının işte üretkenliklerine etkisi. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 8(30), 291-303.
- Demir, M., & Kaya, K. (2023). Pandemi sürecinde öğretmenlerin dijital yalnızlık ve değersizlik hisleri. *Yöneticilerin Desteği. Eğitimde Yeni Yönelimler*.
- Didden, R. S. (2009). Cyberbullying among students with an gntellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Dömbekçi, A. H., & Erişen A., M. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği 1. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 141-160.
- Eldem, M. O. (2017, 2 3). *TMMOB EMO Ankara şubesi Haber Bülteni*. TMMOB EMO Ankara şubesi Haber Bülteni: https://www.emo.org.tr/ekler/09287020c96f18a_ek.pdf?dergi=1111 adresinden alındı
- Garrett, R. K., & Danziger, J. N. (2008). Disaffection or expected outcomes: understanding personal internet use during work. *Journal of ComputerMediated Communication*, 13,937-958.
- Güğerçin, U., & Sığircıkoğlu, E. B. (2019). Ol belirsizliği ve sanal kaytarma: Görgül bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 11(20), 152-161.
- Lım, V. K. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 675–694.
- Özdem, G., & Demir, A. (2015). Okul yöneticilerinde sanal kaytarma davranışı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Ugrın, J. C., & Pearson, J. M. (2013). The effects of sanctions and stigmas on cyberloafing. *Computers in Human Behavior*, 29, 812-820.
- Ünal, .., & Tekdemir, S. (2015). Sanal kaytarma: Bir kamu kurumunda ampirik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-118.
- Vıtak J., C. J., & Larose, R. (2011). Personal internet use at work: Understanding cyberslacking. *Computers in Behavior*, 27(5), 1751-1759.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.



DİL VE ÇOCUK EDEBİYATI: ANDREW CLEMENTS'İN KİTAPLARINDA YENİ KELİMELERİN YARATILMASI VE DİLİN EVRELERİ

LANGUAGE AND CHILDREN'S LITERATURE: THE CREATION OF NEW WORDS AND STAGES OF LANGUAGE IN ANDREW CLEMENTS' BOOKS

Erhan Durukan

*Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, erhandurukan@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0001-9600-3190>*

Elif Nur Özyürek

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ozyurkel@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0003-3156-8336>*

Özet

Dil, insan yaşamında iletişim ve kültürel aktarımda temel bir araçtır. İnsan dili kurallı, yaratıcı ve evrensel özellikler taşıyan karmaşık bir sistemdir. Bu çalışmada, Andrew Clements'in "Bunun Adı Findel" ve "Findel Gizemi" adlı çocuk kitapları örnek alınarak çocukların dilsel yaratıcılığı ve yeni kelime türetme süreçleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle eserlerdeki dil kullanımları içerik analiziyle değerlendirilmiş, çocukların dil gelişimi ve yeni kelimelerin dil içerisindeki yeri anlamaya çalışılmıştır. Bulgular, çocukların dili öğrenirken aynı zamanda yaratıcı biçimde yeni anlamlar ve kelimeler ürettiğini göstermektedir. Yeni kelimelerin toplum tarafından kabul görmesi, dilin sürekli değişen ve gelişen yapısını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, dil hem bireysel yaratıcılığın hem de toplumsal etkileşimin ürünü olarak iletişimden çok daha fazlasını ifade eden dinamik bir güç olarak değerlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Dilsel yaratıcılık, dilin evrimi, Andrew Clements

Abstract

Language is a fundamental tool for communication and cultural transmission in human life. Human language is a complex system characterized by rules, creativity, and universality. In this study, taking Andrew Clements' children's books "Bunun Adı Findel" and "Findel Gizemi" as examples, children's linguistic creativity and processes of generating new words were examined. Using a qualitative research method, the language usages in the works were evaluated through content analysis; efforts were made to understand children's language development and the place of new words within the language. The findings show that while learning language, children also creatively produce new meanings and words. The acceptance of new words by society reveals the constantly changing and evolving nature of language. In conclusion, language should be regarded as a dynamic force that expresses much more than communication, as a product of both individual creativity and social interaction.

Keywords: Linguistic creativity, language evolution, Andrew Clements

GİRİŞ

Dil, insanlık var olduğundan beri en temel iletişim aracı olarak kabul edilmekte ve toplumsal yaşamın, kültürel aktarımın, bireysel düşüncenin ve öğrenmenin temel yapı taşı olarak işlev görmektedir. Dil terimi, genel anlamda kullanıldığında, kuramsal/bilgisel, duygusal ve iradeye bağlı/buyruksal içeriklerin anlamlı işaretlerle

ifade edildiği veya haber verildiği bir aracı ifade eder. Bu anlamda dil, yalnızca ses dili değil, aynı zamanda işaret dili, pantomim dili, doğanın dili ve hayvanların dillerini de kapsayan geniş bir kavramsal çerçeveyi içine alır. Ancak, dil teriminin dar veya özel anlamında özellikle sözlü dili, yani insanlara özgü bir iletişim sistemi olarak tanımlamak mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, insan dili, diğer tüm iletişim biçimlerinden farklı olarak son derece karmaşık, kurallı ve yaratıcı bir yapı arz eder. Dil hem bir iletişim aracı hem de bireyin düşüncelerini organize edip dışa vurduğu bir sistem olarak ortaya çıkar. İnsan dili, söz dizimi, fonetik, morfoloji, semantik ve pragmatik gibi çok çeşitli boyutları barındırırken; hayvanların dilleri daha çok sabit ve sınırlı sinyallerle ifade edilen içgüdüsel bir bilinç düzeyindedir. Hayvan dili, doğrudan doğruya güdüsel ve mekanik bir algılamamanın ürünü olan sabit işaretler sistemi olarak nitelendirilebilir; bu sistem, insan dilindeki anlam zenginliği ve üretkenlikten oldukça uzaktır (Yolcu, 2002).

Dil edinimi, insan yaşamının en önemli bilişsel süreçlerinden biridir ve doğumdan itibaren başlar. Bebekler, doğdukları anda çevresindeki sesleri ayırt etme yeteneğiyle donanmıştır ve özellikle annelerinin sesini diğer seslerden ayırt edebilirler. Çocuklarda dil gelişimi bireysel farklılıklar göstermekle birlikte, genel olarak 2-4 yaş arası dönemde konuşma becerileri belirginleşir. Bu evrensel dil edinimi süreci, dilin doğuştan kazanılan biyolojik bir yetenek olduğunu desteklemektedir. Çocuklar dili öğrenirken sadece taklit etmekle kalmaz, aynı zamanda özgün dil yapıları oluşturur ve yeni ifadeler geliştirir. Dil gelişimi psikolojik, sosyolojik ve bilişsel açıdan çok boyutlu bir süreçtir. Psikolinguistik, davranışçı, anlamsal-bilişsel, sosyolinguistik ve etkileşimci yaklaşımlar, dil ediniminin farklı yönlerini açıklamaya çalışır. Örneğin, psikolinguistik yaklaşım, beynin dil işleme yeteneğini, davranışçı yaklaşım ise çevresel uyaranların öğrenmedeki rolünü ön plana çıkarır. Sosyolinguistik yaklaşım ise dil gelişimini sosyal etkileşimler ve kültürel bağlam içinde inceler (İlhan, 2005).

Fromkin ve Rodman (1978), çocukların dili öğrenme süreciyle ilgili önemli gözlemler yapmışlardır. Onlara göre, çocuklar dili öğrenirken duydukları tümceleri ezberlemezler; aksine, hiç duymadıkları yeni tümceler kurabilir ve anlamlandırabilirler. Bu, çocukların dili yaratıcı bir şekilde kullandıklarının ve dilsel kuralları sezgisel olarak kavradıklarının önemli bir göstergesidir. İlginç olan ise bu kuralların çocuklara bilinçli olarak öğretilmemesidir; ebeveynler de genellikle dilbilimsel kuralları bilinçli şekilde aktaramazlar. Yani çocuklar, dil öğrenme süreçlerinde kendi içsel dil teorileri doğrultusunda hareket eder ve çevreden edindikleri dil örüntülerini kendi gramerlerine dönüştürürler (Aktaran Ekmekçi, 1979).

Dil gelişimi, çocukların biyolojik olgunlaşması ile yakından bağlantılıdır. Beyin gelişiminin üçte ikisinin tamamlandığı 3 yaş itibarıyla dil kazanımı hızlanır ve karmaşıklaşır. Doğumdan sonraki ilk üç ayda ekspresif dil gelişimi fonem düzeyinde gerçekleşirken 3-9. aylarda morfem, 9-18. aylarda sentaks (cümle yapısı) ve 18-36. aylarda ise semantik (anlam) düzeyinde önemli kazanımlar görülür. Bu gelişim dizgesi sabit olmakla birlikte, gelişim hızı fizyolojik, genetik, cinsiyet, algısal, bilişsel ve nörolojik faktörlerden etkilenebilir (Karacan, 2000; Temizyürek, 2007).

Dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir göstergeler sistemidir. Ferdinand de Saussure, göstergebilim alanındaki çalışmalarıyla dil biliminde önemli bir dönüm noktası yaratmıştır. Saussure'e göre dil bir dizi terim değil, bir göstergeler dizgesidir; yani her dil birimi, zihinde belirginleşen ruhsal bir iyelik olan gösterge olarak işlev görür. Göstergeler, "gösteren" ve "gösterilen" olmak üzere iki temel unsurdan oluşur. Gösteren, ses ya da işitsel imgelerden oluşan özdeksel öge iken, gösterilen kavramsal içerik ve zihinsel anlamdır. Bu iki unsurun birleşimi dil göstergesini oluşturur ve bu birleşim ayrılmaz ve kurucu bir bütündür (Aksan, 2015; Kıran & Kıran, 2018).

Saussure'ün dil göstergesi kavramındaki en önemli özelliklerden biri, göstergenin nedensizliğidir. Bu kavram, gösteren ile gösterilen arasındaki bağın doğrudan ve zorunlu bir ilişki olmaksızın, tamamen rastlantısal ve kültürel bir bağlantıya dayanmasını ifade eder. Başka bir deyişle, belirli bir kavramın, belli bir ses veya biçimle ilişkilendirilmesi doğal değil, toplumsal mutabakat sonucudur. Örneğin, aynı nesne Türkçede "sandalye", İngilizcede "chair", Fransızcada ise "chaise" olarak adlandırılır. Bu farklılık dil göstergelerinin nedenler üstü bir bağ ile değil, kültürel kodlarla belirlendiğini gösterir (Saussure, 1985; Zeytinkara, 2024 aktaran Huber, 2013).

Bu kuramsal altyapı çerçevesinde, çocukların dili öğrenme süreçleri ile dilin göstergeler sistemi arasındaki

ilişki, dil gelişiminin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir. Dil edinimi hem biyolojik donanım hem de sosyal çevrenin etkisiyle gerçekleşirken; bu süreçte çocuk, dilin göstergeler sistemini sezgisel olarak kavrar ve kullanır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatında dilin nasıl şekillendiğini, yeni kelimelerin nasıl türediğini ve dilin evrimsel sürecini incelemektir. Andrew Clements’in eserleri, özellikle *Bunun Adı Findel* adlı kitabı, çocukların dilsel yaratıcılığını ve dilin evrimsel süreçlerini anlamak açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Çalışma, dilsel yeniliklerin nasıl ortaya çıktığı ve çocukların bu yenilikleri toplumsal düzeyde nasıl kabul ettiği üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca dilin evreleri ile çocukların dilsel becerilerinin gelişimi, metin üzerinden yapılan analizlerle ortaya konmuştur. *Findel Gizemi* adlı eser de bu bağlamda incelenen ve dilin evrimsel sürecini yansıtan önemli bir örnek olarak ele alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili olarak belirli dönemlerde farklı kaynaklar tarafından hazırlanmış belgelerin sistemli biçimde incelenmesini mümkün kılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda Andrew Clements’in özellikle *Bunun Adı Findel (Frindle)* ve *Findel Gizemi* adlı eserleri incelenmiş, bu eserler üzerinden dilsel yaratım süreçleri ve dilin evrimi üzerine analizler yapılmıştır. İnceleme süreci, nitel bir araştırma yaklaşımı temel alınarak eserlerdeki dilsel yaratımların belirlenmesi ve yorumlanması esasına dayandırılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmada incelenen eserler Andrew Clements’in *Bunun Adı Findel* ve *Findel Gizemi* adlı çocuk romanlarıdır. Bu iki eser, çocukların yeni kelimeler yaratma, kelimelere yeni anlamlar yükleme ve dili toplumsal bağlamda dönüştürme becerilerini örneklemektedir. Her iki kitap da çocukların dilsel yaratıcılıklarını kullanarak kendi iletişim araçlarını nasıl geliştirdiklerini ve toplumun buna nasıl tepki verdiğini gözler önüne sermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, incelenen eserlerde yer alan yaratıcı dil kullanımı örneklerinden elde edilmiştir. Özellikle yeni kelimelerin ortaya çıktığı sahneler, kelimelerin oyunlaştırıldığı ifadeler ve dilin sembolik anlamlar kazandığı pasajlar dikkatle seçilmiştir. Örneğin, *Bunun Adı Findel* kitabında “kalem” kelimesi yerine “findel” kelimesinin kullanılması ve *Findel Gizemi* kitabında geçen “kodlama konusunda dalga geçmek” ifadesi gibi örnekler, verilerin toplanmasında temel alınmıştır.

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Dil bilimsel bir bakış açısıyla kelime türetme yöntemleri, anlam genişletmeleri, simgesel anlatımlar ve toplumsal dil değişimi süreçleri irdelenmiştir. Analizlerde çocuk karakterlerin dili yaratıcı biçimde kullanarak düşünme, karar verme ve sosyal iletişim geliştirme süreçleri ön plana çıkarılmıştır. “Bay N”, “X kişisi” gibi kodlamalarla temsil edilen ifadeler, çocukların dil yoluyla soyutlama ve sembolleştirme becerilerinin gelişimine ışık tutmuştur.

BULGULAR

Bunun Adı Findel adlı eser, çocukların dilsel yaratıcılığı ve dilin toplumsal boyutları açısından dikkat çekici bir örnektir. Kitapta ana karakter Nick Allen’in “kalem” yerine “findel” kelimesini kullanmaya başlaması, bireysel düzeyde başlayan bir dilsel yeniliğin toplumsal düzeyde nasıl benimsendiğini ve evrildiğini göstermektedir. Yeni bir kelimenin doğuşu, yayılması ve sonunda sözlükte yer bulması süreci, dilin yaşayan ve değişen bir yapı olduğunu kanıtlamaktadır. Eserde, dilin yalnızca kurallar bütünü değil; aynı zamanda toplumsal kabul, otoriteyle etkileşim ve yaratıcı düşüncenin bir aracı olduğu vurgulanmaktadır.

Romanın temelini oluşturan olaylardan biri, Nick'in "kalem" yerine "findel" kelimesini önermesidir. Bu girişim, bireysel bir dilsel yaratıcılık örneğidir. Nick'in bu önerisi, dilin sabit ve mutlak bir yapı olmadığını, bireyler tarafından yeniden şekillendirilebileceğini ortaya koyar.

Bayan Granger'ın kelimelerin kökenine dair açıklamaları, öğrencilerin dilin nasıl oluştuğu, kimler tarafından ve neye göre belirlendiği gibi sorularla yüzleşmelerine neden olur. Bu durum, dilin yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda bir otorite alanı olduğunu ve bu otoritenin sorgulanabileceğini ortaya koyar.

"Findel" kelimesi sınıf ortamında hızla benimsenir ve öğrenciler arasında yaygınlaşır. Bu süreç, çocukların dilsel etkileşimlerindeki esnekliği ve toplumsal kabul mekanizmasının nasıl çalıştığını gösterir. Dilin sembolik bir güce sahip olduğu, bu kelimenin zamanla otoriteye karşı pasif bir direniş aracına dönüşmesinden de anlaşılmaktadır.

Kelimenin yıllar sonra sözlükte yer alması, bireysel düzeyde başlayan bir yaratımın zamanla toplum tarafından onaylandığını ve kalıcılığını sağladığını gösterir. Bu durum, dilin evrimi ve toplumsal belleğin dilsel değişime olan katkısı açısından önemlidir.

Romanın sonunda, başlangıçta karşı çıkan Bayan Granger'ın Nick'e yazdığı takdir mektubu, yetişkinlerin de öğrenme sürecine dâhil olabileceğini ve çocuklardan öğrenmenin mümkün olduğunu gösteren anlamlı bir örnektir.

Ayrıca, kelimenin medyada yer bulması ve "findel" temalı ürünlerin satılması, dilsel bir yaratımın toplumsal ve ekonomik alanlara da yayılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler, dilin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve ekonomik yönlerini de gözler önüne serer.

Sonuç olarak, *Bunun Adı Findel* adlı eser, bireysel bir dilsel girişimin, toplumsal kabul, pedagojik destek, medya etkisi ve zamanla oluşan kurumsallaşma süreçleriyle nasıl evrensel bir kabul gördüğünü anlatan çarpıcı bir örnek sunmaktadır.

Andrew Clements'in Findel Gizemi adlı eseri, çocukların dijital çağda dilsel yaratıcılıklarını nasıl kullandıklarını ve bu süreçte nasıl toplumsal ve bireysel anlamlar ürettiklerini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Kitap, çocukların teknik terimleri eğlenceli biçimde gündelik dile uyarlaması, soyutlama becerileriyle simgesel ifadeler oluşturmaları ve üstbilişsel destekle anlam üretme süreçlerini gözler önüne serer.

Örneğin, çocukların "kodlama konusunda dalga geçmek" gibi ifadeleri kullanmaları, teknik bir alan olan yazılım kodlama terminolojisinin oyunlaştırılarak gündelik dile adapte edildiğini ortaya koyar. Bu kullanım, dilin sadece iletişim değil aynı zamanda eğlence ve yaratıcılık aracı olarak da işlev gördüğünü gösterir.

Ayrıca karakterlerin gerçek isimler yerine "Bay N" ya da "X kişisi" gibi sembolik isimler kullanması, çocukların soyutlama becerilerini ortaya koymakta ve anlatımı simgesel bir düzleme taşımaktadır. Bu tür kullanımlar, çocukların dili sadece nesnel gerçeklikleri adlandırmak için değil, aynı zamanda düşünsel ve duygusal temsiller üretmek için kullandığını göstermektedir.

Kitapta yer alan öğretmen-öğrenci etkileşimleri de dilsel yaratıcılığı teşvik edici niteliktedir. Örneğin bir öğretmenin "Bir karar şeması oluştursan?" şeklindeki yönlendirmesi, öğrencinin düşünsel sürecini dil yoluyla yapılandırmasına yardımcı olur. Bu, dilin düşünme dili olarak işlevini ve üstbilişsel becerileri destekleyici rolünü ortaya koyar.

Çocukların yeni kavramlar için kendi kelimelerini üretme çabaları ise yaratıcı dil üretiminin önemli örneklerindendir. Öğrenciler "zipnock", "flarnet" gibi ses oyunlarına dayalı kelimelerle anlam yaratma denemelerinde bulunmakta, böylece fonetik düzeyde özgünlük sergilemektedir. Bu kelimeler, başlangıçta anlamsız gibi görünse de çocuklar tarafından yapılandırılan anlamlar sayesinde fonetik yaratıcılıktan anlamsal üretime geçiş sağlanmaktadır.

Eserde öğrencilerin kendi oluşturdukları sembollerle dijital araçlar üzerinden haberleşmeleri, günümüz çocuklarının dijital yazma becerilerini ve sembolik dil kullanımındaki ustalıklarını gözler önüne sermektedir. Bu iletişim biçimi, dijital çağın dil kullanım biçimlerini yansıtırken aynı zamanda çocukların bireysel ve grup içi kodlamalarla özgün iletişim sistemleri kurduğunu göstermektedir.

Eserde ayrıca dikkat çekici bir dilsel müzakere ortamı da yer alır. Öğrenciler, öğretmenleriyle yaptıkları “dil pazarlıkları” sayesinde kendi ürettikleri dilsel sistemleri savunmakta, öğretmenler ise bu sürece rehberlik etmektedir. Bu durum, dilin sosyal bir araç olduğunu ve anlamın müzakere ile oluştuğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Kitaptaki “Kelimeyi kullanıyorsan o vardır.” gibi ifadeler, dilin tanımını pragmatik bir yaklaşımla yeniden düşünmeye sevk eder. Bu anlayış, anlamın toplumsal kabul ile belirlendiğini ve dilin yaşayan, dönüşen bir yapı olduğunu vurgular.

Öğrencilerin grup çalışmalarıyla ortak kelime listeleri oluşturması ve bu kelimelere anlamlar yüklemesi ise iş birlikli öğrenmenin dilsel üretimi nasıl desteklediğini ortaya koyar. Süreç boyunca çocuklar yalnızca kelimeler değil, aynı zamanda anlam birlikleri de inşa ederler.

Son olarak, eserde geçen sözlük projesi öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarını ve yazılı üretim becerilerini geliştirmektedir. Kendi kelimelerinden oluşan bir sözlük hazırlamaları, dilin sadece alıcı değil aynı zamanda üretici boyutuyla ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Bu tür üretim süreçleri, çocukların dili yeniden yapılandırma ve bu süreçte toplumsal değer üretme potansiyellerini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, çocuk edebiyatı örnekleri üzerinden dilin evrimsel süreçlerini ve çocukların dilsel yaratıcılıklarını inceleyerek dil edinimi ve dilin toplumsal işleyişi hakkında çıkarımlar sunmaktadır. Andrew Clements’in *Bunun Adı Findel* ve *Findel Gizemi* adlı eserleri, çocukların dilsel yenilikler yaratma ve bu yenilikleri toplumsal bağlamda kabul ettirme süreçlerini somut ve çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Eserlerde yer alan yeni kelimelerin yaratılması ve benimsenmesi, dilin sabit ve değişmez bir yapı olmadığını, aksine canlı, dinamik ve bireysel katkılarla şekillenen bir sistem olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın bulguları, dil ediniminin sadece taklit ya da pasif öğrenme olmadığını, çocukların dili aktif ve yaratıcı bir şekilde kullanarak kendi dil yapılarını oluşturduklarını desteklemektedir. Bu durum, Fromkin ve Rodman’ın (1978) çocukların dilsel kuralları sezgisel olarak kavradıkları ve bilinçsizce yeni tümceler oluşturdukları yönündeki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca, dilin göstergeler sistemi olarak ele alınması ve Saussure’ün kuramının dil edinimi bağlamında yorumlanması, çocukların dilsel göstergeleri toplumsal mutabakat çerçevesinde nasıl öğrendiklerini ve kullandıklarını anlamada açıklayıcı olmuştur.

Eserlerde görülen dilsel yeniliklerin toplumsal kabul süreci, dilin kültürel ve sosyal boyutunun önemini ortaya koymaktadır. Dil sadece bireysel bir ifade aracı değil, aynı zamanda toplumsal ilişkileri şekillendiren ve sosyal yapıların bir parçası olarak sürekli evrilen bir sistemdir. Nick’in “findel” kelimesini kullanarak başlattığı süreç, dilin otoriteyle olan etkileşimini ve toplumsal normlara karşı yaratıcı direnişi simgelemektedir. Bu açıdan, çocukların dilsel yaratıcılığının desteklenmesi ve teşvik edilmesi hem bireysel gelişim hem de toplumsal kültürel zenginlik açısından büyük önem taşımaktadır.

Benzer şekilde, Bayraktar (2018) tarafından yapılan çalışmada da çocuk edebiyatı eserlerinin dil öğretiminde kullanımı ve dil üzerine düşünme fırsatları sunduğu vurgulanmış; bu eserlerin çocukların dilsel gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayraktar’ın çalışması, özellikle çocukların dilin doğası hakkında düşünmelerine imkân tanıyan soruların ve etkinliklerin önemine dikkat çekmekte, bu eserlerin Türkçe derslerinde kullanılmasının öğrencilerin dile yönelik anlam kurmalarına yardımcı olacağını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, dil edinimi süreci hem biyolojik hem de sosyal dinamiklerin etkileşimiyle gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Çocukların dili sadece öğrenmekle kalmayıp onu dönüştürüp geliştirmeleri, dilin dinamik yapısını gözler önüne sermektedir. Bu çalışma, çocuk edebiyatı aracılığıyla dilin yapısı ve işleyişine dair yeni bakış açıları sunmakta ve dilsel yaratıcılığın önemini vurgulamaktadır.

1. Eğitim programlarında, çocukların dil üzerine düşünmelerini teşvik eden etkinlikler ve sorulara yer verilebilir. Bu sayede öğrencilerin dilin yapısı, işleyişi ve toplumsal boyutları hakkında daha derin farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

2. Gelecek çalışmalarda farklı yaş grupları ve kültürel bağlamlar dikkate alınarak çocukların dilsel yeniliklerinin toplumsal dil değişimine katkıları detaylı olarak araştırılabilir. Böylece daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015). *Dil bilimi: Kuramlar, yöntemler, çalışmalar* (Cilt 3, s. 153). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayraktar, İ. (2018). Clements'in çocuk kitaplarında "dil" konusunun incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13(28), 177–190.
- Bircan, U. (2015). Saussure'de dil, dilbilim ve göstergebilim. *Yıl*, 13(25), 43–66.
- Clements, A. (2024). *Bunun adı Findel*. Günışığı Kitaplığı.
- Clements, A. (2025). *Findel gizemi*. Günışığı Kitaplığı.
- Ekmekçi, Ö. F. (1979). Acquisition of Turkish. A longitudinal study on the early language development of a Turkish child (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Texas Üniversitesi, Austin.
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155–160.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263–268.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E., & Okur, A. (2015). 0–6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80–95.
- Saussure, F. de. (1985). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Birey ve Toplum.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2007). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, 7, 169–176.
- Yolcu, M. (2002). Dil: İşlevi, çeşitleri ve alanları bağlamında kavramsal bir inceleme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(4), 67–78.
- Zeytinkaya, D. (2024). Human translators and artificial intelligence in the translation of onomatopoeias and interjections based on the problematic of the arbitrariness/motivation of the sign. *TUDED*, 64(2), 485–516.



EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ ve ÖĞRETMEN KONULU MAKALELERİN İÇERİK ANALİZİ

CONTENT ANALYSIS OF ARTICLES ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TEACHER IN EDUCATION

Gonca Şamiloğlu

*Öğretmen, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, goncakomsu087@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-4246-1780>*

Aynur Geçer

Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akolburan@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6121-0664>

Özet

Yapay Zekâ, sunduğu uygulamalar ile öğrenme-öğretme süreçlerini kişiselleştirme, öğretmenlerin iş yükünü hafifletme ve öğrencilerin öğrenme kaynaklarının artmasına ve farklılaşmasına etki etmektedir. Ancak, bu yenilikçi teknoloji ve uygulamaların etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için pedagojik yaklaşımların ne olacağı ve kişisel verilerle ilgili etik sorunların nasıl önlenebileceği gibi birçok önemli konuyu da gündeme getirmektedir. Bu çalışmada, eğitimde yapay zekâ (YZ) kullanımı ve öğretmenler konulu Türkiye merkezli makaleler 2020-2024 yılları arasında sistematik bir içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Google Scholar, Science Direct ve Ulakbim veri tabanlarında yapılan taramalarda ulaşılan ve belirlenen ölçütlere uyan 30 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmalar; yayın yılı, araştırma yöntemi, örneklem grubu, veri toplama araçları, araştırma konusu ve sonuçlarına göre analiz edilmiştir. Bulgulara göre, en fazla yayın 2024 yılında yapılmış ve araştırmalarda ağırlıklı olarak nitel yöntem (%60) tercih edilmiştir. Öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik tutumları genel olarak olumlu bulunmuş; özellikle lisansüstü eğitim almış öğretmenlerde bu tutumların daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak veri güvenliği, etik sorunlar, teknik altyapı eksiklikleri ve yapay zekâ okuryazarlığı eksikliği öğretmenlerin çekinceler geliştirmesine yol açmıştır. Öğretmenlerin yapay zekâyı etkili kullanabilmesi için mesleki gelişim eğitimlerine ve destekleyici politikaların geliştirilmesine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Yapay zekânın eğitim süreçlerinde kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunduğu, öğretmenlerin iş yükünü hafiflettiği ve öğrenci performansını izleme imkânı sağladığı ifade edilmiştir. Ancak bu teknolojilerin sınıf içi uygulamalara entegrasyonu için pedagojik yaklaşımların yeniden tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın sınırlılığı, yalnızca Türkiye merkezli ve belirli yıllar arasında yayımlanmış makaleleri kapsamıyla ilgilidir. Gelecek çalışmalarda uluslararası literatürün de kapsam dâhiline alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, öğretmen, içerik analizi, öğretmenlerin YZ kullanımı

Abstract

Artificial Intelligence, with the applications it offers, has the effect of personalising learning-teaching processes, alleviating the workload of teachers and increasing and differentiating the learning resources of students. However, in order to use these innovative technologies and applications effectively and efficiently, it also raises many important issues such as pedagogical approaches and how to prevent ethical problems related to personal data. In this study, Turkey-based articles on the use of artificial intelligence (AI) in education and teachers between 2020 and 2024 were analysed through a systematic content analysis method. Thirty articles that were found in Google Scholar, Science Direct, and Ulakbim databases and met the

specified criteria were included in the study. The studies were analysed according to publication year, research method, sample group, data collection tools, research topic and results. According to the findings, the highest number of publications was made in 2024 and qualitative method (60%) was predominantly preferred in the studies. Teachers' attitudes towards artificial intelligence were found to be positive in general; it was observed that these attitudes were higher especially in teachers with postgraduate education. However, data security, ethical problems, technical infrastructure deficiencies and lack of artificial intelligence literacy caused teachers to develop reservations. It was emphasised that there is a need for professional development trainings and the development of supportive policies for teachers to use artificial intelligence effectively. It was stated that artificial intelligence offers personalised learning opportunities in educational processes, lightens the workload of teachers and provides the opportunity to monitor student performance. However, it was stated that pedagogical approaches should be redesigned for the integration of these technologies into classroom practices. The limitation of the study is related to the fact that it only covers articles centred in Turkey and published between certain years. It is suggested that international literature should also be included in future studies.

Keywords: Artificial intelligence, teacher, content analysis, teachers' use of AI

GİRİŞ

Günümüzde yapay zekâ (Yapay Zekâ) teknolojileri ve uygulamaları, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir değişim, dönüşüm sürecine neden olmaktadır. Ülkeler ve eğitim kurumları Yapay Zekâ teknolojilerini öğretim süreçlerine entegre etmeye çalışmakta ve bununla ilgili politika ve stratejiler üretmektedirler. Yapay Zekâ teknolojilerinin her geçen gün hızla gelişmesi öğretim sürecinde de öğretim yöntemlerini, öğrenci etkileşimlerini, öğretmen-öğrenci rollerini ve eğitim içeriklerini yeniden şekillendirmektedir. Gelecekte Yapay Zekâ, öğretmen-öğrenci ilişkisini dönüştürmek için bir öğretmen, öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemek dönüştürmek için bir öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisini dönüştürmek için bir akran olarak çalışabilir (Xu & Ouyang, 2022). Yapay Zekâ, sunduğu uygulamalar ile öğrenme-öğretme süreçlerini kişiselleştirme, öğretmenlerin iş yükünü hafifletme ve öğrencilerin öğrenme kaynaklarının artmasına ve farklılaşmasına etki etmektedir. Ancak, bu yenilikçi teknoloji ve uygulamaların etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için pedagojik yaklaşımların ne olacağı ve kişisel verilerle ilgili etik sorunların nasıl önlenebileceği gibi birçok önemli konuyu da gündeme getirmektedir. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik becerileri artırılmalı ve yapay zekâ araçlarını derslerde nasıl kullanabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır (Wu & Yang, 2022; Yolcu, 2024).

Eğitimde Yapay Zekâ'nın olanaklarından etik olarak yararlanmak için, öğretmenler geliştirmekte olan teknolojilerin uygulayıcıları oldukları için önemli bir role sahiptir (OECD-Education International 2023). Bu bağlamda, öğretmenlerin Yapay Zekâ ile etkileşimlerinin verimliliği, öğretim süreçlerinde öğrenci başarısını etkileyebilecek kritik bir faktör olabilir.

Eğitimde yapay zekâ ve öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmaların neler olduğunu ortaya koymak ve bu konuda gelecekte yapılması gerekli çalışmalara ışık tutmak öğretmenlerin YZ teknolojilerini entegre etmede onlara yol gösterici olabilir. Eğitimde yapay zekânın yükselen rolü ve öğretmenlerin bu dönüşüme nasıl adapte olduklarına dair yapılan akademik araştırmalar, bu alandaki en güncel yaklaşımları ve sorunları anlamamıza yardımcı olacak, ayrıca eğitim politikalarının şekillendirilmesinde rehberlik edecektir.

Bu teknolojilerin eğitimdeki etkisi yalnızca teknik bir mesele olmanın ötesine geçmekte, pedagojik ve etik boyutları da içermektedir. Yapay Zekâ teknolojileri öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere rehberlik ve destek rolünü gerçekleştirmede fayda sağlayabilir. Ayrıca, yapay zekâ kullanımıyla öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi tanıyabilir ve ders materyallerini ve yöntemlerini buna göre uyarlayabilirler. Bu nedenle, eğitimde yapay zekâ kullanımının öğretmenler üzerindeki etkilerini anlamak, sadece teknolojinin sınıf içi pratiklere entegrasyonu için değil, aynı zamanda öğretim ve öğrenme süreçlerinin daha etkili hâle getirilmesi adına büyük bir öneme sahiptir. Yapay zekâ teknolojileri, öğretmenlerin öğrencilerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmalarına ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkı sağlayabilir (Shastri vd., 2021).

Bu nedenle, yapay zekânın eğitimde öğretmenler üzerindeki etkisini anlamak ve değerlendirmek hem akademik hem de uygulamalı açıdan önemli bir araştırma konusudur. Yapay zekânın öğretmenlerin eğitim

pratiklerine nasıl entegre olacağı, bu alanda yapılacak derinlemesine analizlerle daha iyi anlaşılacak ve gelecekte eğitimdeki Yapay Zekâ uygulamalarının etkili bir şekilde yönlendirilmesine katkı sağlanacaktır.

Yapılan bu araştırma yapay zekânın eğitimdeki rolünün ve öğretmenlerin bu dönüşüme nasıl adapte olduklarının anlaşılması, alandaki en güncel gelişmeleri ve yöntemleri tanımayı mümkün kılabilir. Bu durum da öğretmenlerin Yapay Zekâ teknolojilerine daha hazırlıklı olmasını sağlayabilir. Yapay Zekâ'nın öğretmenler üzerindeki etkilerini anlamak, gelecekte yapılacak araştırmalar için temel bir bilgi kaynağı oluşturabilir. Bu, eğitimde Yapay Zekâ uygulamalarının daha etkili ve verimli bir şekilde yönlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yapay zekâ ve öğretmen ilişkisini ele alan makalelerin incelenmesi ve araştırma eğilimlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Yapılan araştırma ile eğitimde yapay zekâ ile ilgili öğretmen perspektiflerini anlamak, mevcut alan yazınındaki eğilimleri belirlemek ve gelecekteki araştırmalara yön verebilecek öneriler sunmak istenmektedir. Çalışmada, eğitimde yapay zekâ ve öğretmen ile ilgili Türkiye adresli çalışmalar sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 2020-2024 yılları arasında yayımlanmış makaleler taranmıştır. Yapılan çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

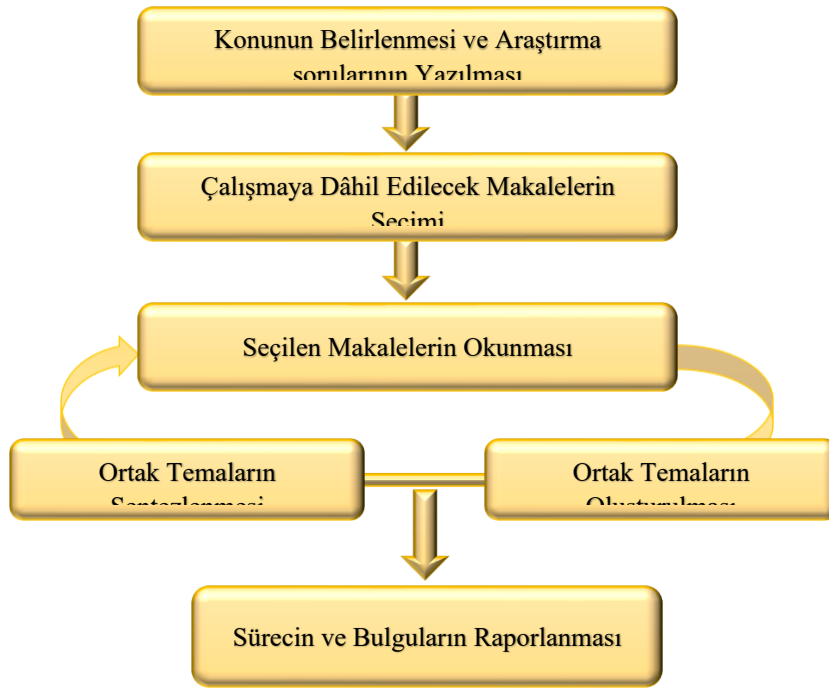
1. Eğitimde yapay zekâ ve öğretmen ile ilgili yapılan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Eğitimde yapay zekâ ve öğretmen ile ilgili yapılan makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
3. Eğitimde yapay zekâ ve öğretmen ile ilgili yapılan makalelerin örneklem grubuna ve sayısına göre dağılımı nasıldır?
4. Eğitimde yapay zekâ ve öğretmen ile ilgili yapılan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımlarının incelenmesi
5. Eğitimde yapay zekâ ve öğretmen ile ilgili yapılan makalelerin araştırma konularına göre dağılımlarının incelenmesi
6. Eğitimde yapay zekâ ve öğretmen çalışmalarında, makalelerin sonuçlarına göre hangi noktalara vurgu yapılmıştır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, öğretmenler ve yapay zekâ konusu ile ilgili çalışmaları incelemek amacıyla betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Google Scholar Science Direct ve Ulakbim Sosyal ve Beşerî Bilimler (TR Dizin) veri tabanlarından konu ile ilgili yayımlanan makalelerden oluşmaktadır. Makalelere erişim için Google Scholar Science Direct ve Ulakbim'in gelişmiş arama özelliği kullanılarak "Başlık", "Öz" ve "Anahtar Kelimeler" alanlarında sırasıyla "yapay zekâ" ve "öğretmen" kelimeleri aranmıştır. Güncel bir konu olması sebebiyle 2020-2024 yılları arası Türkiye merkezli araştırmalar incelenmiştir. Arama sonucunda erişilen makalelerin özetleri incelenerek örneklem grubu öğretmen olan 31 makale belirlenmiş, ancak makalelerden 1 tanesi ölçek geliştirme çalışması olması sebebiyle bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak, öğretmen ve yapay zekâ konusu ile ilgili olan ve Google Scholar ve Science Direct'de yayımlanan 30 makale bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Makaleler yayınlandığı yıllara, araştırma yöntemine ve desenine, örneklem profiline, veri toplama araçlarına ve araştırma konusuna ve makale sonuçlarına göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları yüzde ve frekans değerleri ile sunulmaktadır. Eğitimde Yapay Zekâ ve öğretmenler ile ilgili akademik çalışmaların içerik analiziyle incelenmesi, hem öğretmenlerin Yapay Zekâ teknolojileriyle ilgili algılarını hem de bu teknolojilerin sınıf içi uygulamalardaki etkilerini daha iyi anlaşılmasına olanak sağlar.

Betimsel içerik analiz yönteminde araştırma kapsamında incelenecek 30 makalenin çalışma aşamaları belirlenmiştir. Bu aşamalar belirlenirken Şekil 1'deki verilen aşamalardan yararlanılmıştır.



Şekil 1: Çalışma Aşamaları (Polat & Ay, 2026)

Veri Kaynağı

Araştırmada incelenecek çalışmaların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının önceden belirlediği kriterlere uygun olan öğeleri seçmeye odaklanmaktadır (Patton, 2014). Alan yazın taraması Google Scholar ve Science Direct veri tabanlarından “yapay zekâ, öğretmen, eğitimde Yapay Zekâ ve öğretmenler, artificial intelligence, teacher, AI and teachers in education” anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamına alınacak çalışmaları belirlemek için araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kriterler aşağıda verilmiştir.

1. Google Scholar, Science Direct ve Ulakbim veri tabanında bulunan araştırmalar
2. “yapay zekâ, öğretmen, eğitimde Yapay Zekâ ve öğretmenler, artificial intelligence, teacher, teachers and AI in education” anahtar kelimeleri ile taranan araştırmalar
3. Öğretmenler ve yapay zekâ konusu ile ilgili araştırmalar
4. 2020-2024 yılları arasında yayınlanan araştırmalar,
5. Türkiye merkezli araştırmalar,
6. Tam metne erişilebilen araştırmalar bu çalışma kapsamına alınmıştır.

Tablo 1. İncelenen Çalışmalar

No	Kod	Kaynak	Başlık
1	M1	Yazıcı ve Erkoç (2023)	Fen Bilimleri Grubu Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanma Durumlarının Analizi
2	M2	Özer vd. (2023)	Okullarda Yapay Zeka Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri
3	M3	Aktaş ve Üstün (2024)	Eğitim Kurumlarında Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Yapay Zeka Bağlamında Öğretim Sürecine Aktarılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri
4	M4	Işık ve Köse (2024)	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Artırılmış Gerçeklik, Metaverse,

			Yapay Zekâ ve Eğitimde Uygulamalarıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi
5	M5	Yılmaz ve Çıkır (2024)	Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı Farkındalığı
6	M6	Seyrek vd. (2024)	Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algıları
7	M7	Acem vd. (2024)	Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
8	M8	Seyhan (2024)	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımına İlişkin Görüşleri
9	M9	Şanlı vd. (20223)	Yapay Zeka Kullanımında Öğretmen Eğilimleri
10	M10	Arıkanoglu ve Lesinger (2024)	Okul Öncesi Öğretmenlerin Yapay Zekaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (KKTC Örneği)
11	M11	Tan vd. (2023)	Öğretmenlerin Yapay zekaya KARŞI Tutumlarının İncelenmesi
12	M12	Taşkıran vd. (2024)	Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekaya İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi
13	M13	Acet vd. (2024)	İlkokul Öğretmenlerinin Yapay Zekâya İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kastamonu Örneği
14	M14	Arı (2024)	Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zeka Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
15	M15	Küçükkara (2024)	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri
16	M16	Banaz (2024)	Türkçe Öğretmenlerinin Yapay Zeka Kaygılarının İncelenmesi
17	M17	Oran (2023)	Eğitimde Yapay Zeka ve Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
18	M18	Çetin ve Baklavacı (2024)	Endüstri 4.0 Perspektifinde Yapay Zekanın Eğitimde Uygulanabilirliği ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
19	M19	Yılmaz (2024)	Öğretmenlerin Fen Eğitiminde Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Yaratıcılık Uygulamalarını Kullanmalarının Güçlü ve Zayıf Yönleri
20	M20	Sontay vd. (2024)	Öğretimde Yapay Zekâ Uygulamaları Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor?
21	M21	Bayraktar vs. (2023)	Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri
22	M22	Yolcu (2023)	Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: öngörüler
23	M23	Sarıtekin (2024)	Öğretmenlerin yapay zekaya ilişkin bakış açıları Türkçe dil öğretiminde uygulamalar
24	M24	Güneyli vd. (2024)	Öğretmenlerin Yapay Zeka Farkındalığının Araştırılması Eğitim: Kuzey Kıbrıs'tan Bir Vaka Çalışması
25	M25	Ferikoğlu vd. (2022)	Öğretmenlerin Yapay Zeka Farkındalığının İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
26	M26	Çayak (2024)	Öğretmenlerin Yapay Zeka Kullanıma Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Yapay Zeka Okuryazarlığı
27	M27	Yıldırım ve Akcan (2024)	Kimya Öğretmeni için Yapay Zeka-Mesleki Gelişim Modeli: Kimya Eğitiminde Yapay Zeka
28	M28	Balıkçı vd. (2024)	Öğretmenlerin Yapay Zeka Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi
29	M29	Uygun 82024)	Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekaya Bakış Açıları
30	M30	Akyol ve Balkan (2024)	Yapay Zekânın İlkokul Öğretmenleri Tarafından Kullanımı: 50 Öğretmen Üzerinde Uygulama

Konu alanı ile ilgili kitap bölümleri ve bildiriler araştırma kapsamına alınmamıştır. Belirtilen dâhil edilme kriterlerini karşılayan 30 makale çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar Tablo 1’de

verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinden önce belirlenen çalışmaların her birine verilen kod numarası yazılarak bilgisayarda excel ortamına kaydedilmiştir. Makalelere M1, M2..., kod numarası verilmiştir. Bu kodlamalar, analiz sürecinin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesini ve bulgular kısmında belirlenen kategorilerde ilgili çalışmaların gösterilmesini sağlamak için kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen makale sınıflama çizelgesi kullanılmıştır. Geliştirme sürecinde alan yazınındaki çalışmalar incelenmiş (Göktaş vd., 2012; Kılıç-Çakmak vd., 2013; Sözbilir & Kutu, 2008) öncelikle bir taslak oluşturulmuş, ardından araştırmacılar arasında görüş alışverişinde bulunarak düzenlemeler yapılmıştır. Belirlenen araştırmalar; yıl, yayımlanan dergi/üniversite, araştırma yöntemi, örneklem grubu, örneklem seçim yöntemi, örneklem sayısı, veri toplama aracı, araştırma konusu ve sonuçlarına göre hazırlanan araştırma sınıflama çizelgesine excel programında işlenip sınıflandırılarak detaylı içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular şekil ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

BULGULAR

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Çalışma Yılları

Makale Yayın Yılları	N	%
2022	1	3,3
2023	6	20
2024	23	76,6

Tablo 2’deki verilere göre 1 çalışma (%3,3) 2022 yılında yayınlanmış iken 6 çalışma (%20) 2023 yılında ve 23 çalışma (%76,6) 2024 yılında yayınlanmıştır. Dergide yayınlanan makale sayısının yıllara göre artış gösterdiği ifade edilebilir. En fazla yayın 2024 yılında yapılmıştır.

Makalelerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Çalışmaların Yöntemleri

Araştırma Yöntemi	N	%
Nitel	18	60
Nicel	11	36,6
Karma	1	3,3

Tablo 3’e göre 18 makale (%60) nitel yöntem iken 11 makale (%36,6) nicel yöntem ve 1 makale (%3,3) karma yöntemdir. Öğretmen ve yapay zekâ konulu ulusal çalışmalarda çoğunlukla nitel yöntemin (%60) tercih edildiği görülmektedir.

Makalelerin Örneklem Grubuna ve Sayısına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Çalışmaların Örneklem Dağılımları

Örneklem Grubu ve Sayısı	N	%
Okul Öncesi	2	6,6
İlkokul	6	20
Ortaokul	7	23,3
Lise	2	6,6
Karışık (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite)	10	33,3
Diğer (üniversite)	3	10

Tablo 4’e göre okul öncesi öğretmenlerine 2 (%6,6), İlkokul öğretmenlerine 6 (%20), ortaokul öğretmenlerine 7 (%23,3), Lise öğretmenlerine 2 (%6,6), Tüm kademeler 10 (%10) ve diğer makalelerde ise 3 (%10) katılımcılar tercih edilmiştir.

Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Çalışmaların Veri toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	N	%
YZ Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	14	46,6
YZ Yönelik Genel Tutum Ölçeği	6	20
Doküman İnceleme	4	13,3
YZ Farkındalık Ölçeği	2	6,6
YZ Kaygı Ölçeği	2	6,6
Karma (Anket, görüşme formu, Ölçek)	1	3,3
YZ Ölçek Geliştirme	1	3,3

Tablo 5'e göre incelenen makalelerde veri toplama aracı olarak en çok Yapay Zekâ yarı yapılandırılmış görüşme formu 14(%46,6) kullanılmıştır. Ardından Yapay Zekâ yönelik tutum ölçeği 6 (%20), Doküman inceleme 4 (%13,3), Yapay Zekâ farkındalık ölçeği 2 (%6,6), Yapay Zekâ kaygı ölçeği 2 (%6,6), Karma (Anket, görüşme formu, Ölçek) 1(%3,3) ve Yapay Zekâ ölçek geliştirme 1 (%3,3) tercih edilmiştir.

Makalelerin Araştırma Konularına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Çalışma Konuları

Araştırma Konusu	N	%
Yapay Zekâ ve Eğitimde Kullanımı	6	20
Yapay Zekâ ve Öğretmen Görüşleri	5	16,6
Yapay Zekâ ve Öğretmen Tutumları	6	20
Yapay Zekâ ve Öğretmen Farkındalığı	4	13,3
Yapay Zekâ ve Öğretmen Eğilimleri	3	10
Yapay Zekâ ve Öğretmen Kaygıları	3	10
Diğer (metafor analizi, öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmen eğitimi)	3	10

Tablo 6'ya göre incelenen makalelerin konularını özetleyecek olursak Yapay Zekâ eğitimde kullanımı 6 (%20), Yapay Zekâ öğretmen görüşleri 5 (16,6), Yapay Zekâ öğretmen tutumları 6 (%20), Yapay Zekâ öğretmen farkındalığı 4 (%13,3), Yapay Zekâ öğretmen eğilimleri 3 (%10), Yapay Zekâ öğretmen kaygıları 3 (%10) ve diğer (metafor analizi, öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmen eğitimi) 3 (%10) konuları işlendiği görülmektedir.

Makalelerin Sonuçlarına Göre Vurgu Yapılan Noktaların Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Çalışmaların Özetleri

Temalar	Özet Bulgular
YZ'nin Eğitimdeki Faydaları	YZ düşük maliyet, zaman tasarrufu, kişiselleştirilmiş öğrenme ve öğretim süreçlerini hızlandırma avantajları sunar (Aktaş ve Üstün, 2024; Yazıcı & Ersoy, 2023).
Öğretmen Tutumları	Genel olarak olumlu olup, kadın öğretmenler ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerde daha yüksek tutum gözlemlenir (Acem ve diğ., 2024; Çayak, 2024).
Etik ve Gizlilik Endişeleri	Veri güvenliği, etik kaygılar ve öğrenci tembelliği gibi endişeler bazı öğretmenlerin temkinli yaklaşmasına neden olmaktadır (Seyhan, 2024; Oran, 2023; Çetin ve Baklavacı, 2024).
Öğretmen Eğitimi ve Bilgi Düzeyi	Öğretmenlerin bilgi seviyelerinin artırılması ve öğrencilere rehberlik etmeleri önemlidir (Şanlı ve diğ., 2023; Arıkanoglu ve Lesinger, 2024; Tan ve diğ., 2023).
Öğretmen Roller ve YZ Entegrasyonu	YZ destekli materyaller öğretim yöntemlerini ve öğretmen rollerini dönüştürmekte, zaman yönetimi ihtiyacını artırmaktadır (Bayraktar ve diğ.,

2023).

Demografik Faktörlerin Etkisi	Demografik faktörler YZ farkındalığını doğrudan etkilememekle birlikte, lisansüstü eğitim almış öğretmenler daha bilinçlidir (Güneyli ve diğ., 2024; Çayak, 2024).
Altyapı ve Teknik Engeller	Teknik zorluklar ve altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin YZ'yi etkin kullanımını sınırlandırmaktadır (Akkol ve Balkan, 2024).
Öğretmen Eğitim Programları	Yapay zekânın doğru kullanımını artırmak için öğretmenlere yönelik eğitim programları geliştirilmelidir (Yılmaz & Çakır, 2024; Seyrek ve diğ., 2024).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2020-2024 yılları arasında Google Scholar ve Science Direct veri tabanlarında Eğitimde Yapay Zekâ ve Öğretmen konularında bulunan 30 makale incelenmiş ve belirlenen araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre sonuçlar tartışılmıştır. Makalelerin; yayınlanma yılı, araştırma yöntemi, örneklem grubu ve sayısı, veri toplama araçları, araştırma konusu ile araştırma sonuçlarına göre sayısal dağılımları incelenmiştir.

İncelenen 30 makalede son dört yıl içerisinde en fazla %76,6 oranıyla 2024 yılında yayınlanmaktadır. Daha sonraki yıllara bakıldığında ise %20 oranında 2023, %3,3 oranında da 2022 yılında çalışma yayınlandığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğu %60'ı nitel, nicel ise %36,6 ve karma %3,3 yöntem tercih edildiği bulgusu elde edilmiştir. Kullanılan yöntemle ilgi en çok tercih edilen veri toplama aracı ise %46,6 Yapay Zekâ yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Yapay Zekâya yönelik genel tutum ölçeği %20 olduğu görülmüştür. Makalelerin örneklem grubu ve sayısına bakıldığında ise %33,3 tüm kademeler, %23,3 ortaokul ve %20 ilkokul kademelerinde çalışan öğretmenlerin yer aldığı saptanmıştır. Kısaca öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların analizleri değerlendirildiğinde; Teknolojik alt yapının yetersizliği (Erden & Acar, 2020), yz alanında öğretmenlerin çekimser kalmaları (Bilgin, 2021), yz alanındaki uygulamalar hakkında gerekli eğitimlerin verilmemesi (Kara, 2022), öğretmenlerin çekimser yaklaştığı sonucuna varılmıştır. Eğitim politikaları içine yz çalışmalarının dâhil edilmesi ve gerekli çalışmalarla desteklenmesi sonucunda yz entegrasyonunda verimli sonuçlar elde edilebileceği vurgulanmaktadır (OECD,2021). Sonuç olarak yz alanında öğretmenlerin başarılı şekilde dâhil edilmesi ile gelecekteki eğitim süreçlerindeki yansımalarını öğrenciler özelinde göstereceği düşünülmektedir (Erdoğan, 2022).

Çalışmada sınırlı olarak 4 yıllık süreçte yayınlanan makaleler incelenmiştir. 2025 yılında da yapılacak çalışmalar dâhil edilerek ve öğretmen adaylarını da örneklem grubuna alınırsa çok daha fazla makaleye ulaşılabilir. Aynı çalışma için bildiri ve tezlere de yer verilebilir. Örneklem grubunu sadece öğrenciler olarak da çalışabilir. Mevcut çalışmada sadece Türkiye merkezli araştırmalar incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu çalışmada kullanılan tarih aralıkları ve değişkenlere benzer şekilde uluslararası alan yazının dâhil edildiği çalışmalar incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acem, Y., Arslantaş, K., Bişirici, M., & Erdoğan, K. (2024). *Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. Education and Social Sciences, 1(2), 12-23.*
- Akkol, S., & Balkan, Z. E. (2024). Yapay zekânın ilkokul öğretmenleri tarafından kullanımı: 50 öğretmen üzerinde uygulama. *International Social Sciences Studies Journal, 10(10), 1754-1770.* <https://doi.org/10.5281/zenodo.13990459>.
- Aksakal, Ş., Emre, İ., & Özbek, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 7(1), 1-13.*
- Aktaş, G., & Üstün, A. (2024). Eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin yapay zeka bağlamında öğretim sürecine aktarılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources Journal, 9(1), 1-8.* <https://doi.org/10.5281/zenodo.10714767>

- Arı, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2393-2405.
- Arıkanoglu, M., & Yaman-Lesinger, F. Y. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının belirlenmesi (KKTC örneği). *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 3(2), 80-91.
- Banaz, E. (2024). Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (48), 35-58.
- Bayraktar, B., Gülderen, S., Akça, S., & Serin, E. (2023). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2012-2030. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10279895>
- Bilgin, A. (2021). Yapay zekâ tabanlı eğitim araçlarının öğretmen tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları*, 10(1), 34-50.
- Çayak, S. (2024). Investigating the relationship between teachers' attitudes toward artificial intelligence and their artificial intelligence literacy. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 7(4), 367-383.
- Çetin, M., & Yıldız-Baklavacı, G. (2024). Endüstri 4.0 perspektifinde yapay zekanın eğitimde uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 7(14), 1-21. <https://doi.org/10.55830/tje.1404165>
- Çetin, T. A. N., Ceylan, Y., & Öztürk, O. (2024). Öğretmenlerin yapay zekaya karşı tutumlarının incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 67(67), 72-83.
- Çolak-Yazıcı, S., & Erkoç, M. (2023). Fen bilimleri grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yapay zekâ kullanma durumlarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2682-2704. <https://doi.org/10.53444/deubefd.131614>.
- Acet, İ., Şensiz, N., Bilir, S., Cigerci, Ü., Çirioğlu, M., & Yeşil, S. (2024). İlkokul öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kastamonu Örneği. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(112), 2055-2062.
- Erden, T., & Acar, S. (2020). Kırsal bölgelerde dijital eşitsizlikler ve eğitim teknolojilerinin kullanımı. *Bölgesel Eğitim Raporları*, 4(3), 112-125.
- Erdoğan, H. (2022). Yapay zekâ tabanlı araçların öğrenci başarısına etkisi. *Öğrenme Yönetim Sistemleri Dergisi*, 9(2), 93-110.
- Erkoç, M. (2023). Fen bilimleri grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yapay zekâ kullanma durumlarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2682-2704.
- Ferikoğlu, D., & Akgün, E. (2022). An investigation of teachers' artificial intelligence awareness: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 215-231. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2022.10.3.407>
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000–2009 decade. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 191–199.
- Güneşli, A., Burgul, N. S., Dericioğlu, S., Cenkova, N., Becan, S., Şimşek, Ş. E., & Güneralp, H. (2024). Eğitimde yapay zeka konusunda öğretmen farkındalığını keşfetmek: Kuzey Kıbrıs'tan bir vaka çalışması. *Avrupa Sağlık, Psikoloji ve Eğitimde Araştırma Dergisi*, 14(8), 2358-2376. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14080156>
- Işık, E., & Köse, M. (2024). Investigating the views of science teachers on augmented reality, artificial intelligence, the metaverse, and their applications in education. *Journal of Individual Differences in*

- Kara, A. (2022). Dijital okuryazarlık ve yapay zekâ araçlarının eğitimde kullanımı. *Eğitim Teknolojileri ve Dijital Beceriler*, 5(2), 34-55.
- Kılıç Çakmak, E., Kukul, V., Çetin, E., Berikan, B., Kandemir, B., Pamukçu, B. S., Taşkın, N., Kılıç-Çakmak, E., Kukul, V., Çetin, E., Berikan, B., Kandemir, B., Pamukçu, B. S., Taşkın, N., & Marangoz, M. (2015). 2013 yılı eğitim teknolojileri araştırmalarının incelenmesi: AJET, BJET, C&E, ETRD, ETS ve L&I dergileri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 126-160.
- Küçükçkara, M. F., Ünal, M., & Sezer, T. (2024). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 17-28.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitiminde yapay zeka kullanımına yönelik algıları. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(106), 845-856. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077>
- OECD-Education International, 2023. *Opportunities, guidelines and guardrails on effective and equitable use of AI in education*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. OECD Education Working Papers, No. 229.
- Oran, B. B. (2023). Correlation between artificial intelligence in education and teacher self efficacy beliefs: a review. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1354-1365. DOI: 10.29000/rumelide.1316378.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.). Sage Publications, Inc. Sarıtken, H. (2024). Türkçe öğretiminde yapay zekâ uygulamalarına öğretmenlerin bakış açıları. *Pedagojik Sosyoloji ve Psikoloji Dergisi*, 6(3), 233-247. <https://doi.org/10.33902/jpsp.202433205>.
- Seyhan, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde yapay zeka kullanımına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(41), 100-125.
- Shastri, B. J., Tait, A. N., Ferreira de Lima, T., Pernice, W. H., Bhaskaran, H., Wright, C. D., & Prucnal, P. R. (2021). Photonics for artificial intelligence and neuromorphic computing. *Nature Photonics*, 15(2), 102-114.
- Sontay, G., Kazancı, Y., & Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde yapay zekâ uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98-120.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science research in Turkey. *Essays in Education*, Special Issue, 1-22.
- Şanlı, A., Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M., & Özdemir, K. (2023). Yapay zeka kullanımında öğretmen eğilimleri. *International Journal of Social Sciences (IJSS)/Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28).
- Uygun, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 931-939. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.005>
- Wu, S. Y., & Yang, K. K. (2022). The effectiveness of teacher support for students' learning of artificial intelligence popular science activities. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.868623>
- Yildirim, B., & Akcan, A. T. (2024). AI-professional development model for chemistry teacher: Artificial intelligence in chemistry education. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 10(4), 161-182. <https://doi.org/10.55549/jeseh.741>
- Yılmaz, A. (2024). Öğretmenlerin fen eğitiminde yapay zekâ, transhümanizm ve yaratıcılık uygulamalarını kullanmalarının güçlü ve zayıf yönleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(55), 17-36.

- Yılmaz, N., & Çakır, R. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zeka kullanımı farkındalığı. *ERPA2024*, 82.
- Yolcu, H. H. (2024). Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: öngörüler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 155-167. <https://doi.org/10.51948/auad.1383166>
- Xu, W., & Ouyang, F. (2022). A systematic review of AI role in the educational system based on proposed conceptual framework. *Education and Information Technologies*, 1–29. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10774-y>



TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

ANALYSIS OF STUDIES ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION IN TURKIYE

Hasan Çağrı Kılıç

*Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, hasancagri61@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0008-4945-5854>*

Mehmet Akpınar

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, makpınar@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9216-5771>

Özet

Bu çalışma, 1999-2025 yılları arasında Türkiye’de eğitimde yapay zekâ (YZ) uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen akademik araştırmaları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Yapay zekânın eğitim alanında kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenci başarısının izlenmesi ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi gibi katkılar sunduğu bilinmektedir. Araştırma nitel araştırma desenine göre yapılandırılmış, veri toplama süreci doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, DergiPark, ResearchGate ve Academia gibi açık erişimli platformlardan ulaşılan 150 çalışma içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Veriler yayın türü, yayın yılı ve konu temalarına göre kategorize edilmiştir. Bulgulara göre, incelenen 55 makalenin büyük kısmı 2023-2024 yıllarında yayımlanmış olup, en çok odaklanılan konular genel eğitimde YZ kullanımı, yabancı dil öğretimi ve öğretmen görüşleridir. 58 yüksek lisans tezinin çoğu YZ’nin yabancı dil öğrenimindeki rolünü ele alırken, 26 doktora tezinde ise öğrenci başarısı, motivasyon ve duygusal durumların tespiti gibi temalara odaklanılmıştır. 11 kitap çalışmasında disiplinler arası çeşitlilik sınırlı kalmış, en fazla yayın 2022 yılında yapılmıştır. Çalışmaların fen ve yabancı dil eğitimi gibi alanlarda yoğunlaştığı; sosyal bilgiler, Türkçe ve sanat eğitimi gibi alanlarda ise yetersiz olduğu belirlenmiştir. Araştırma, YZ’nin eğitimdeki etkisine ilişkin ilginin arttığını göstermekte ve disiplinler arası dengeli araştırmalar yapılmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, yapay zekâ, akademik çalışmalar

Abstract

This study aims to analyze the academic research on artificial intelligence (AI) applications in education in Turkey between 1999 and 2025. Artificial intelligence is known to make contributions in the field of education such as personalized learning, monitoring student achievement and improving teaching processes. The research was structured according to qualitative research design and the data collection process was carried out by document analysis method. The 150 studies accessed from open access platforms such as YÖK National Thesis Center, Google Scholar, DergiPark, ResearchGate and Academia were evaluated by content analysis. The data were categorized according to publication type, publication year and subject themes. According to the findings, most of the 55 articles were published in 2023-2024, and the most focused topics were the use of AI in general education, foreign language teaching and teacher views. Most of the 58 master's theses addressed the role of AI in foreign language learning, while 26 doctoral dissertations focused on themes such as student achievement, motivation and detection of emotional states. In 11 book studies, interdisciplinary diversity was limited, with the highest number of publications in 2022. It was determined that the studies were

concentrated in areas such as science and foreign language education, and insufficient in areas such as social studies, Turkish and arts education. The research shows that interest in the impact of AI in education is increasing and recommends balanced interdisciplinary research.

Keywords: Education, artificial intelligence, academic studies

GİRİŞ

21. yüzyıl, bilgi ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla ilerlediği bir dönem olarak insan yaşamının her alanında köklü değişimlere sahne olmuştur. Bu değişimin merkezinde yer alan yapay zekâ teknolojileri, yalnızca üretim ve hizmet sektörlerinde değil, eğitim alanında da önemli bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Yapay zekâ, öğrenci merkezli öğrenme anlayışını güçlendirme, bireysel farklılıkları gözetme, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme ve eğitimde verimliliği artırma gibi olanaklar sunarak, geleneksel eğitim modellerinin sınırlarını genişletmiştir. Eğitimde yapay zekâ uygulamaları; veri analitiğine dayalı karar mekanizmalarının oluşturulmasından, bireye özel öğretim materyallerinin geliştirilmesine kadar geniş bir yelpazede etkili olmaktadır. Küresel ölçekte yaşanan bu dönüşüm, Türkiye’de de eğitim sistemini etkilemiş ve son yıllarda yapay zekâ tabanlı uygulamaların eğitim süreçlerine entegrasyonu konusunda önemli adımlar atılmasını beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda insan zekâsını taklit ederek eğitim, ticaret, siber güvenlik ve endüstri gibi pek çok alanda köklü dönüşümlere öncülük eden yapay zekâ, günümüzde hızla evrilen bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır (Çınarer, 2021; Göksu, 2024; Kaya, 2021). Yapay zekânın temel işlevi, büyük veri yığınlarını işleyip anlamlandırarak, insan benzeri bir problem çözme yeteneğine sahip sistemler inşa etmektir (Avaner & Çelik, 2021). Tarihsel süreç incelendiğinde, yapay zekâ kavramının izleri Cezeri’nin robot çizimlerine kadar uzanmakla birlikte (Bora-Çınar, 2022), modern yapay zekâ anlayışının İkinci Dünya Savaşı yıllarında ve sonrasında şekillendiği görülmektedir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Alan Turing, 1950 yılında yayımladığı “On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem” (Hesaplanabilir Sayılar Üzerine, Entscheidungsproblem’e Bir Uygulamayla) başlıklı makalesiyle yapay zekânın teorik temelini atmış, kavramı hem teorik hem de felsefi açıdan tartışmaya açmıştır. Bununla birlikte, her ne kadar yapay zekânın fikir babası olarak Turing kabul edilse de "yapay zekâ" (artificial intelligence) ifadesi ilk kez 1956 yılında John McCarthy tarafından Dartmouth Koleji’nde gerçekleştirilen bir çalıştayda literatüre kazandırılmıştır (Coşkun & Gülleroğlu, 2021).

İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte yapay zekâ, bireylerin günlük yaşamlarında aktif bir biçimde yer almaya başlamıştır (Acar, 2007). 2000’li yılların başlarında büyük sosyal medya platformlarının yapay zekâ teknolojilerini kullanmaya öncülük etmesi, bu teknolojinin insan hayatındaki etkisini daha da hızlandırmıştır (Acar, 2020). Bu süreçte, internet teknolojilerinin yapay zekâ ile bütünleşmesi de söz konusu ilerlemeye önemli katkılar sağlamıştır (Kağıtcıoğlu, 2021). Artık kişiselleştirilmiş içerik önerileri, akıllı arama motorları, siber güvenlik, e-ticaret ve eğitim gibi çeşitli alanlarda yapay zekâ destekli internet uygulamaları yoğun biçimde kullanılmaktadır (ÖRGM, 2023). Bu çalışma kapsamında odaklanılan alan ise eğitimidir. Eğitim alanında yapay zekâ, kişiye özel öğrenme deneyimleri sunma (Arslan, 2017), akıllı öğretim sistemleri geliştirme (Bahçeci & Gürol, 2010) ve veriye dayalı karar destek mekanizmaları oluşturma (ThinkTech, 2022) gibi yenilikçi uygulamalarla öğrenci başarısının artırılmasında kritik bir rol üstlenmektedir (Aşık, vd., 2023; Köse vd., 2023; Seyrek vd., 2024). Bağır (2022) ise yaptığı çalışmada, yapay zekânın eğitim alanındaki bu yenilikçi etkilerine dikkat çekerek, gelecekte yapay zekâ odaklı eğitim yatırımlarının artacağını öngörmüştür.

21. yüzyıl, birçok alanda köklü dönüşümlere tanıklık etmekte olup, bu değişimlerin eğitim sistemlerini etkilemesi de kaçınılmaz bir gerçekliktir. Öğrencilerin çağın koşullarında sahip olması gereken beceriler, geçmiş dönemlerle kıyaslandığında belirgin şekilde farklılaşmıştır (Abbak & Gelişli, 2023; Yerlikaya & Kanışlı, 2021). "21. yüzyıl becerileri" olarak tanımlanan yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği yapabilme gibi yetkinlikler, öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Çiftçi vd., 2021; Metin vd., 2022; Sayın, 2023). Bu doğrultuda, eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin de bu çağdaş becerilerle donatılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim 4.0 yaklaşımı, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında merkezi bir konuma sahiptir (Aytaç, 2022). Eğitim 4.0 yalnızca dijital

yetkinliklerin geliştirilmesini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, sorgulama, girişimcilik ve özerk öğrenme gibi daha derin becerilerin öğrencilere kazandırılmasını da amaçlamaktadır (Ekici vd., 2017; Erten, 2019; Görkaş vd., 2017; Gündüz & Yıldız, 2020; Koltuk & Kocakaya, 2015; Konca, 2020; P21, 2019). Öğretmenler ise, öğrencileri bilgi ve becerilerle donatmanın yanı sıra, düşünme ve sorgulama kapasitelerini geliştirme, yeni bilgi ve becerileri etkin öğrenme araçlarıyla edinmelerine rehberlik etme görevini üstlenmelidir.

Bu bağlamda, Eğitim 4.0 anlayışı ile birlikte eğitimde yapay zekâ kullanımı da önemli bir yer edinmiştir. Yapay zekâ teknolojileri; öğrencilere açık eğitim kaynaklarına erişim sağlama (Bozkurt, 2019; İşler & Kılıç, 2021; UNESCO, 2024), çevrim içi kaynak paylaşımını kolaylaştırma (İşler & Kılıç, 2021), zengin ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma (Alan & Kırbağ-Zengin, 2023; Yılmaz, 2024) ve eğitim sürecine ilişkin verilerin depolanıp analiz edilmesine imkân tanıma (Sabancı-Bayramoğlu, 2023; TÜBİTAK, 2023) gibi pek çok katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, gelecekte yapay zekânın insan emeğinin yerini tamamen alacağı yönündeki kaygılar da varlığını sürdürmektedir (Filiz vd., 2022; Konca, 2020; Ser, 2023). Bu nedenle, yapay zekânın hangi alanlarda ve nasıl kullanılacağı önceden net bir şekilde belirlenmeli ve temel kullanım amacının insanlığa hizmet etmek olduğu bilinci korunmalıdır. Yapay zekâ çağında yetişecek olan 21. yüzyıl öğrencilerinin, bu teknolojilerle birlikte çalışabilme ve yapay zekâdan etkili biçimde yararlanabilme becerileri kazanmaları, eğitim sistemleri için hayati bir hedef hâline gelmiştir.

Yapay zekânın eğitim ortamlarına entegrasyonu, doğru ve bilinçli bir kullanım sağlandığında öğrenme süreçlerine önemli avantajlar kazandırmaktadır (Çolak-Yazıcı & Erkoç, 2023). Yapay zekâ teknolojileri sayesinde öğrenciler, istedikleri zaman ve mekânda öğrenme fırsatı elde ederek, eğitimdeki zaman ve mekân bağımlılığını büyük ölçüde ortadan kaldırmaktadır (Çetin & Aktaş, 2021; Kiraz, 2014). Bu esneklik, öğrenmeyi daha erişilebilir ve bireyselleştirilmiş hâle getirmektedir. Ayrıca, yapay zekâ destekli sistemler, öğrenci merkezli öğrenme deneyimleri sunarak, bireylerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine imkân tanımaktadır (Alkhatlan & Kalita, 2018; Bağır, 2022; Baltacı, 2023; İşler & Kılıç, 2021; Sabancı-Bayramoğlu, 2023; Yalçın, 2024). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış geri bildirimler, öğrenmenin niteliğini ve verimliliğini artırmaktadır. Bununla birlikte, yapay zekâ sistemleri mevcut öğrenme düzeylerini tespit edip, öğrencilerin gelecekteki başarılarını öngörebilmekte ve böylece kişiye özgü öğrenme yollarının belirlenmesine olanak sağlamaktadır (Dağlı, 2023).

Öğretmenler ve öğrenciler, dijital içeriklerin sağladığı hız ve kolaylık sayesinde zamandan tasarruf etmekte; eğitim materyallerinin hazırlanması ve paylaşılması süreçleri daha etkin hâle gelmektedir (Çam vd., 2021; İşler & Kılıç, 2021; Ramazanoğlu vd., 2023; Yılmaz, 2024). Ayrıca, yapay zekânın büyük veri analizi yapabilme kapasitesi (Çelik & Atalay, 2017), geniş öğrenci gruplarında öğrenme eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının tespit edilmesinde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Çelik & Bayram, 2023; Ergün & Aydoğan, 2014). Sanal laboratuvarlar ve makine öğrenmesi gibi teknolojiler ise, soyut kavramların somutlaştırılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırarak eğitimde önemli bir destek sağlamaktadır (Günlü, 2019; Kiraz, 2014; Nuhoglu & Özer, 2019).

Öte yandan, yapay zekânın eğitim ortamlarına entegrasyonunda çeşitli zorluklar da bulunmaktadır. Teknolojik altyapıdaki eşitsizlikler ve donanım eksiklikleri (TBD, 2020; Uslu, 2023; Yılmaz, 2024), her öğrencinin ve okulun gerekli teknolojik araçlara ve güvenilir internet erişimine sahip olamaması gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Bunun yanı sıra, yeterli teknolojik bilgiye sahip eğitimcilerin eksikliği (Jianxue, 2020), yapay zekâ uygulamalarının etkili bir biçimde kullanılmasını güçleştirmektedir. Öğretmenlerin mesleki kaygıları ve bu teknolojilere yönelik belirsizlikleri ise, yapay zekâ uygulamalarına mesafeli yaklaşımlarına neden olabilmektedir (Chatterjee & Bhattacharjee, 2020; Uslu, 2023). Ayrıca, yapay zekâ sistemlerinin kötüye kullanımı ve beraberinde ortaya çıkan etik sorunlar da (Öztemel, 2020; Stahl, 2021; Yeşilkaya, 2022; Yılmaz vd., 2021) eğitimde yapay zekâ entegrasyonunun önünde önemli engeller olarak durmaktadır.

Eğitimin öğretim, öğrenme, değerlendirme ve yönetim gibi tüm temel unsurlarında yapay zekâ uygulamalarının yer alabileceği ifade edilmektedir (İşler & Kılıç, 2021; Uzun vd., 2021). Özellikle öğretim ve öğrenme süreçlerinde bireyselleştirilmiş eğitim, öneri sistemleri ve öngörü sistemleri gibi uygulamalarda; değerlendirme aşamasında ise yapay zekâ destekli tahmin araçları, metin analizleri ve izleme uygulamaları

gibi teknolojilerden yararlanılabilmektedir (Çolak-Yazıcı & Erkoç, 2023). Çolak-Yazıcı'nın (2024) çalışması ve ilgili diğer araştırmalar incelendiğinde, eğitimde yapay zekâ uygulamaları örneklerine sıklıkla rastlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders planı hazırlama, sunum oluşturma ve materyal geliştirme süreçlerinde Canva, MagicSchool.ai, Lessonlab, Learnit.ai ve Gibbly gibi yapay zekâ tabanlı uygulamaları kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ödev verme, ölçme-değerlendirme yapma ve intihal tespiti gibi işlemler için Socrative, teachmate.ai, Learnit.ai, Quizizz ve Turnitin gibi araçlardan yararlandıkları görülmüştür.

Öğrenciler açısından ise, derse hazırlık yapma, bilgileri pekiştirme ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma süreçlerinde Khan Academy, Lessonlab, Studymonkey, ChatGPT ve Monica gibi yapay zekâ destekli platformların etkili biçimde kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

2020 yılında ortaya çıkan COVID-19 pandemisi, geleneksel eğitim modellerine ciddi bir meydan okuma getirmiş ve uzaktan eğitim uygulamalarının hızla yaygınlaşmasına neden olmuştur (Avcı & Yıldız, 2021; Gülldür & Değer, 2023; Kuyucu, 2021). Bu bağlamda, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim süreçlerine etkisi daha da kritik bir boyut kazanmıştır. Okulların kapanması ve yüz yüze eğitimin sekteye uğramasıyla birlikte, dijital ve uzaktan eğitim yöntemleri kaçınılmaz hâle gelmiş; yapay zekâ destekli çözümler eğitimin sürekliliğini sağlamak ve kaliteyi korumak amacıyla yoğun şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Gündoğan, 2022; İşler & Kılıç, 2021; Ünalın, 2023).

Pandemi süreci, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki potansiyelini açık biçimde ortaya koymuş (Oran, 2022) ve yapay zekâ destekli araçlar sayesinde uzaktan eğitim sürecinde öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha verimli hâle gelmesine katkı sağlamıştır (Kavitha vd., 2020; Owan vd., 2023). Bu dönemde dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine etkisi ve yapay zekânın rolü üzerine yapılan araştırmalar da büyük bir ivme kazanmıştır. Gelecekte yapay zekâ teknolojilerinin daha da gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte, eğitimdeki rolünün daha kritik bir hâl alacağı öngörülmektedir (Seyrek vd., 2024; ThinkTech, 2022).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye’de eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik yapılan akademik araştırmaları kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. 1999-2025 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve makaleler, çeşitli platformlardan elde edilerek analiz edilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, DergiPark, ResearchGate ve Academia gibi açık erişimli platformlardan toplanan 150 çalışma, yayın türü, yayın yılı ve konu başlıkları açısından incelenmiştir.

Bu çalışma, aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

- Yayın türüne göre eğitimde yapay zekâ kullanımının dağılımı nasıldır?
- Eğitimde yapay zekâ kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar yıllara göre nasıl bir gelişim göstermiştir?
- Araştırmalarda kullanılan temalar nasıl bir çeşitlilik göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Özellikle, geçmişe yönelik veri toplamada sağladığı kolaylık nedeniyle bu yöntem tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, belirli bir sisteme göre belgeler ve kayıtlar üzerinde yapılan kodlama işlemidir (Çepni, 2012). Bu süreçte belgeler dikkatlice analiz edilerek anlamlı bilgiler elde edilmeye çalışılır. Hem basılı hem de elektronik materyalleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için sistematik bir yöntem olarak doküman incelemesi, araştırmalarda sıklıkla başvurulan etkili bir tekniktir (Bowen, 2009). Bilhassa, kapsamlı veri kümelerine ulaşmak isteyen araştırmacılar için oldukça pratik bir yol sunmaktadır. Bu yöntem, veri toplamanın diğer yöntemlere kıyasla daha hızlı ve etkili bir şekilde yapılmasını sağlayan önemli bir avantaj sunmaktadır (Koyuncu, Şata, & Karakaya, 2018). Böylece, araştırmacılar zaman ve maliyet açısından önemli ölçüde tasarruf edebilmektedir.

Elde edilen veriler, betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenecektir. Betimsel içerik analizi, dokümanlardaki ana temaların, kalıpların ve önemli bilgilerin tanımlanmasına olanak tanır (Ültay, vd., 2019). Bu yöntem,

verilerin belirli kategorilere ayrılmasını ve bütünlük oluşturan anlamlı başlıklar altında temalandırılmasını mümkün kılar.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını, Türkiye’de eğitimde yapay zekâ kullanımı üzerine yapılmış akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, 1999–2025 yılları arasında yayımlanmış ve eğitimde yapay zekâ uygulamalarıyla ilişkili olan toplam 150 akademik çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar; 26 doktora tezi, 58 yüksek lisans tezi, 55 makale ve 11 kitaptan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme formu kullanılmıştır. Eğitimde yapay zekâ kullanımıyla ilgili akademik çalışmaların sistematik bir şekilde taranabilmesi ve analiz edilebilmesi amacıyla oluşturulan bu form; çalışmaların yayın türü (tez, makale, kitap), yayın yılı, konu başlıkları ve içeriğine ilişkin bilgileri sınıflandırmaya yönelik yapılandırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form aracılığıyla, her bir belge belirli ölçütlere göre incelenmiş ve içerik analizine uygun şekilde kodlanmıştır. Bu sistematik yapı sayesinde verilerin karşılaştırılabilir, temalandırılabilir ve analiz edilebilir nitelikte toplanması sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde Türkiye’de eğitimde yapay zekâ kullanımı üzerine yapılmış akademik çalışmalar sistematik bir şekilde taranmış ve analiz edilmiştir. Veri kaynakları olarak, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, DergiPark, ResearchGate ve Academia gibi açık erişimli platformlar tercih edilmiştir. Bu platformlardan çevrim içi olarak erişilebilen tezler, makaleler ve kitaplar veri setine dâhil edilmiştir.

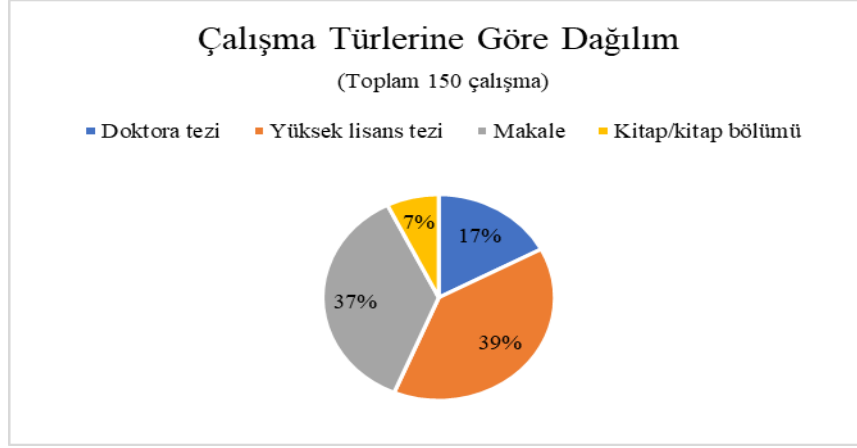
Toplamda 150 çalışma (26 doktora tezi, 58 yüksek lisans tezi, 55 makale ve 11 kitap) belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmaların seçilmesinde, 1999-2025 yılları arasında yayımlanmış olmaları ve eğitimde yapay zekâ uygulamalarıyla ilişkili olmaları temel kriterler olarak alınmıştır. Veri toplama sürecinde, çalışmaların yayın türü, yayın yılı ve konu başlıkları gibi kategoriler dikkate alınarak ön değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmada, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir şekilde incelenerek temalar hâlinde kategorize edilmesi ve analiz edilmesidir. Bu yöntemle, araştırma kapsamında toplanan çalışmalar detaylı olarak incelenmiş, her bir çalışma belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler, yayın türü, yayın yılı ve konu başlıkları açısından ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Veriler, her bir tema altında gruplandırılarak frekans ve yüzdelerle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, özellikle eğitimde yapay zekâ kullanımının hangi yıllarda daha yoğunlaştığını, hangi konuların ön plana çıktığını ve hangi alanlarda eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar, yıllara göre değişim gösteren eğilimler, yayın türleri ve konular arasında yapılan karşılaştırmalarla sunulmuştur. Ayrıca, verilerin analizi sırasında yapılan kategorik sınıflandırmalar sayesinde, eğitimde yapay zekâ kullanımının hangi alanlarda daha yaygın olduğu ve hangi alanlarda daha fazla araştırma yapılması gerektiği açıkça belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye’de 1999-2025 yılları arasında eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların yayın türü, yayın yılı ve konu başlıklarına göre dağılımı analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, yüzde ve frekans değerleriyle tablo ve grafikler aracılığıyla betimsel olarak sunulmuştur.

Şekil 1’de eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı verilmiştir.



Şekil 1. 1999-2025 Yılları Arasında Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılım Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin incelenen toplam 150 çalışmanın %39'unu (f=58) yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu görülmektedir. Bunu %37 (f=55) ile makaleler takip etmektedir. Doktora tezleri %17 (f=26) oranında iken, kitapların ise %7 (f=11) ile en düşük orana sahip olduğu tespit edilmiştir. Akademik tezlerin (yüksek lisans ve doktora tezleri) toplam oranı %57 olarak belirlenmiştir.

Şekil 2'de eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin yapılmış çalışmaların yayın türü ve yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.



Şekil 2. 1999-2025 Yılları Arasında Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Çalışmaların Yayın Türü ve Yıllara Göre Dağılım Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, 1999-2004 döneminde toplam 2 çalışma (%1) bulunmaktadır. Bu dönemde 1 doktora tezi ve 1 yüksek lisans tezi yayımlanmıştır. 2005-2009 döneminde sadece 3 doktora tezi (%2) bulunmaktadır. 2010-2014 döneminde 5 doktora tezi, 2 yüksek lisans tezi ve 1 makale olmak üzere toplam 8 çalışma (%5) yayımlanmıştır. 2015-2019 döneminde yayımlanan çalışmalar incelendiğinde, 10 yüksek lisans tezi, 1 makale ve 1 kitap olmak üzere toplam 13 çalışma (%9) bulunmaktadır. Bu dönemde doktora tezi türünde çalışma bulunmamaktadır. 2020-2025 döneminde ise 17 doktora tezi, 45 yüksek lisans tezi, 53 makale ve 10 kitap olmak üzere toplam 125 çalışma (%83) yayımlanmıştır. Yayın türlerine göre dağılımlar incelendiğinde, tüm dönemler boyunca toplam 26 doktora tezi (%17), 58 yüksek lisans tezi (%39), 55 makale (%37) ve 11 kitap (%7) yayımlandığı görülmektedir. Dönemsel olarak bakıldığında, 1999-2004 ve 2005-2009 dönemlerinde ağırlıklı olarak doktora tezlerinin, 2010-2014 döneminde doktora tezlerinin ve 2015-2025 döneminde ise makale ve yüksek lisans tezlerinin yayın türü olarak öne çıktığı görülmektedir. Yıllara göre dağılımda, 1999-

2004 döneminden 2020-2025 dönemine kadar yayın sayılarında artış gözlenmektedir. En yüksek yayın oranı %83 ile 2020-2025 döneminde gerçekleşmiştir. Yayın türü bazında en yüksek oran yüksek lisans tezlerinde (%40) görülmektedir. 2020-2025 döneminde makale sayısının (f=53) diğer dönemlere göre belirgin şekilde arttığı saptanmıştır.

Tablo 1’de eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin yapılan çalışmalarda kullanılan temaların dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1. Eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların tematik dağılım tablosu.

Tema	Alt tema	Çalışma türü	Toplam Frekans (f)
Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Genel Bakış		Makale: 25, Kitap/kitap bölümü: 6	31
Öğretimde Yapay Zekâ Kullanımı (Branş Bazlı)	Sosyal Bilgiler öğretimi	Doktora tezi: 1, Makale: 2, Kitap/kitap bölümü: 1	4
	Yabancı dil öğretimi	Doktora tezi: 2, Yüksek lisans tezi: 19, Makale: 8	29
	Matematik öğretimi	Doktora tezi: 2, Yüksek lisans tezi: 3, Makale: 2, Kitap/kitap bölümü: 1	8
	Fen Bilgisi öğretimi	Doktora tezi: 2, Yüksek lisans tezi: 1, Makale: 4, Kitap/kitap bölümü: 2	9
	Müzik öğretimi	Doktora tezi: 2	2
	Coğrafya öğretimi	Makale: 1	1
	Sanat ve Resim öğretimi	Yüksek lisans tezi: 2	2
	Müze eğitimi	Yüksek lisans tezi: 1	1
	Türkçe eğitimi	Makale: 2	2
Yapay Zekânın Öğrenci Üzerindeki Etkileri	Öğrenci başarısına etkileri	Doktora tezi: 3, Yüksek lisans tezi: 5	8
	Öğrenci motivasyonuna etkileri	Doktora tezi: 1	1
	Öğrenci gelişimine etkileri	Yüksek lisans tezi: 2	2
	Yazma becerilerinin geliştirilmesi	Yüksek lisans tezi: 2	2
	Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi	Yüksek lisans tezi: 1	1
Yapay Zekâ Destekli Yöntem ve Materyal Geliştirme	Yöntem ve materyal geliştirme	Doktora tezi: 3, Yüksek lisans tezi: 3	6
	Akademik başarı tahmini	Doktora tezi: 2, Yüksek lisans tezi: 3	5
	Öğrenci değerlendirmesi	Doktora tezi: 1, Yüksek lisans tezi: 1	2
Eğitimcilerin Görüşleri ve Tutumları	Eğitimcilerin görüşleri	Doktora tezi: 1, Yüksek lisans tezi: 6, Makale: 7	14
	Öğretmen tutumları	Makale: 1	1
	Öğretmen eğitimi	Yüksek lisans tezi: 1	1

Okullarda ve Eğitim Yönetiminde Yapay Zekâ Kullanımı	Okullarda yapay zekâ uygulamaları	Doktora tezi: 1, Makale: 2, Kitap/kitap bölümü: 1	4
	Eğitim yönetiminde yapay zekâ kullanımı	Yüksek lisans tezi: 1	1
Duygu, Dikkat ve Okuryazarlık Alanındaki Çalışmalar	Duygu ve dikkat tespiti	Doktora tezi: 3	3
	Analiz ve okuryazarlık becerileri	Doktora tezi: 2	2
	Yapay zekâ farkındalığı	Yüksek lisans tezi: 5	5
	Öğrencilerin yapay zekâ tutumları ve algıları	Yüksek lisans tezi: 2	2
	Öğrencilerin görüşleri	Yüksek lisans tezi: 1	1
	Öğrencilerin kullanımı	Makale: 1	1

Tablo 1 incelendiğinde, en fazla çalışmanın "Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Genel Bakış" temasında toplandığı görülmektedir (f=31). Öğretimde yapay zekâ kullanımına yönelik çalışmaların ise branşlara göre çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle yabancı dil öğretimi (f=29), matematik öğretimi (f=8) ve fen bilgisi öğretimi (f=9) alanlarında yapay zekâ uygulamalarına odaklanan çalışmaların dikkat çektiği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, yöntem ve materyal geliştirme (f=6), eğitimcilerin tutum ve görüşleri (f=14), okullarda yapay zekâ entegrasyonu (f=4) ile duygu ve dikkat tespiti (f=3) ve analiz-okuryazarlık becerileri (f=2) gibi farklı alt temalarda da önemli sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu bulgular, eğitimde yapay zekâ kullanımının sadece öğretim süreçleriyle sınırlı kalmadığını; öğrenci duyguları, dikkat düzeyleri ve bilişsel beceriler gibi çeşitli alanlara da yayıldığını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik 1999-2025 yılları arasında yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde hem nicel hem de nitel olarak önemli bir artış yaşandığı görülmektedir. Özellikle 2020 sonrası dönemde çalışmaların yoğunlaştığı, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde farklı boyutlarda ele alındığı anlaşılmaktadır. İnceleme sonuçları doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, makaleler ve kitaplar olmak üzere dört ana kategoride detaylandırılmıştır.

Doktora tezlerinde, yapay zekânın eğitimde kullanımına yönelik farklı temaların ele alındığı görülmektedir. 1999 yılında Uzun’ın müzik öğretiminde yapay zekâ kullanımını araştırmasıyla başlayan süreç, 2022 ve sonrasında büyük bir hız kazanmıştır. 2023-2024 yıllarında, yapay zekâ ile öğrenci başarısı, akademik başarı tahmini, öğrenci motivasyonu ve dikkat durumlarının tespiti gibi konulara yönelik yoğun bir ilgi oluşmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretiminde yapay zekâ uygulamaları gibi daha az çalışılan alanlara da bazı katkılar sağlanmıştır. Bu tezlerde yabancı dil, fen bilgisi, matematik ve müzik öğretimi gibi branşlara yönelik uygulamalara ağırlık verilmiş, öğrenci başarısı ve eğitim yönetimi gibi temalar da dikkat çekici biçimde öne çıkmıştır.

Yüksek lisans tezlerinde de benzer şekilde yapay zekâ kullanımına çeşitli temalarda odaklanılmıştır. 2010’lardan itibaren hızlanan bu çalışmalar, özellikle 2023-2025 yılları arasında yoğunluk kazanmıştır. Çalışmalarda en fazla odaklanılan alan yabancı dil öğretimi olmuştur. Gençler (2019), Gücük (2022), Aras (2024) gibi araştırmacılar, yapay zekâ destekli sistemlerin yabancı dil öğrenimindeki etkilerini incelemişlerdir. Ayrıca öğrenci başarısı, öğretmen ve idareci farkındalıkları ve öğretim yöntemi-materyal geliştirme gibi konular da sıklıkla ele alınmıştır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yazma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin yapay zekâ algıları gibi nispeten yeni temalar da son yıllarda literatürde kendine yer bulmuştur. Branş bazında incelendiğinde, matematik, fen bilimleri ve sanat eğitimi gibi alanlarda da uygulamalı çalışmalar yapılmıştır.

Makalelerde, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğretmen ve öğrenci tutumları, başarıyı artırma yöntemleri gibi geniş bir yelpazede konulara yer verilmiştir. Özellikle 2023-2025 yılları arasında yayımlanan makalelerde (örneğin, Akyel ve Tur, 2024; Uslu, 2023), öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yaklaşımları ve bu teknolojilerin sınıf içi uygulamalara entegrasyonu üzerine araştırmalar yapılmıştır. Yabancı dil öğretimi ve fen bilimleri eğitimi en fazla çalışılan alanlar olurken; sosyal bilgiler, coğrafya, matematik ve Türkçe öğretimi gibi alanlarda ise sayıca daha az çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu branşlar genel olarak değerlendirildiğinde, yapay zekâ uygulamalarına yönelik araştırmaların sınırlı kaldığı ve alana yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Kitaplar, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki kullanımını daha bütüncül ve teorik bir perspektifle ele almıştır. Özellikle Baltacı (2023), Ersöz ve Bülbül (2022), Gündüz ve Yıldız (2020) gibi yazarlar, yapay zekânın eğitim ortamlarındaki yeri, uygulama örnekleri ve yönetim süreçlerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde tartışmıştır. Alan bazlı kitap çalışmalarında fen eğitimi (Çolak-Yazıcı, 2024; Nuhoğlu & Özer, 2019), matematik eğitimi (Çelik-Örgüt, 2024) ve sosyal bilgiler öğretimi (Say & Leylak, 2024) gibi konulara da yer verilmiş, böylece branş bazlı derinleşmenin kitap literatüründe de desteklendiği görülmüştür.

Araştırmanın bulguları, Türkiye’de eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik akademik çalışmaların son beş yılda belirgin bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Doktora ve yüksek lisans tezlerinde, fen bilimleri, matematik ve yabancı dil öğretimi gibi alanlara yoğunlaşmıştır. Bu eğilim, yapay zekâ teknolojilerinin daha sistematik ölçümler ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunduğu alanlarda daha hızlı benimsenmiş olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler alanında belirli sayıda çalışmaya rastlanırken, Türkçe ve coğrafya derslerine yönelik araştırmalar oldukça azdır. Özellikle tarih alanında ise herhangi bir çalışmanın bulunmadığı dikkat çekmektedir. Branş dışı literatürde ise en fazla ele alınan konular; yapay zekânın öğrenciler üzerindeki etkileri, yapay zekâ destekli yöntem ve materyal geliştirme çalışmaları ile öğretmenlerin görüş ve tutumları olmuştur.

Yapay zekâ uygulamalarının eğitimde daha dengeli bir şekilde yaygınlaşabilmesi için, özellikle sosyal bilgiler, Türkçe, coğrafya ve tarih gibi alanlarda disiplinler arası araştırmalar çoğaltılabilir. Ayrıca, sadece öğretmen görüşleriyle sınırlı kalınmayıp, öğrenci görüşlerine de yer verilerek daha bütüncül bir bakış açısı elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y., & Gelişli, Y. (2023). 21.yüzyıl becerilerinin öğretimine yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitim programının kazanımlarının Davis Tekniğine göre kapsam geçerlik çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (Özel Sayı), 35-56. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309227>
- Acar, E. (2007). *Ölümlülük, ölümsüzlük ve yapay zekâ*. Altıkitap Yayınevi.
- Acar, O. (2020). *Yapay zeka fırsat mı yoksa tehdit mi?*. Kriter Yayınevi.
- Akdeniz, M. (2019). Okul öncesi çocuklarına yönelik yapay zekâ tabanlı akıllı oyuncaklar: Tasarım tabanlı bir çalışma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Akyel, Y., & Tur, E. (2024). Yapay zekanın potansiyelinin ve eğitim bilimlerindeki uygulamalarının araştırılması ve araştırmalarda beklentiler, zorluklar ve gelecek yönelimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-1. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3242280>
- Alan, B., & Kırbağ-Zengin, F. (2023). Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı: Fırsatlar ve riskler. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 1885-1902. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/389>
- Alkhatlan, A., & Kalita, J. (2018). Intelligent tutoring systems: A comprehensive historical survey with recent developments. *ArXiv*, abs/1812.09628. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1812.09628>
- Aras, A. (2024). Yapay zekâ destekli öğretimin İngilizce yabancı dili kelime öğrenimi üzerindeki etkileri: ChatGPT örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-

88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1174773>

- Aşık, F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2100–2107. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307107>
- Avaner, T., & Çelik, M. (2021). Türkiye’de dijital dönüşüm ofisi ve yapay zekâ yönetimi: Büyük Veri ve Yapay Zekâ Daire Başkanlığı’nın geleceği üzerine. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2165397>
- Aydın, F. (2023). Yapay zekâ tabanlı EBA akademik destek sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aytaç, T. (2022). Okul yönetiminde dijital dönüşüm ve dijital liderlik. İçinde H. İ. Özok (Eds.), *Eğitimde yeni sorunlar ve cevaplar* (s. 61-71). Palme Yayınları. <https://www.yyu.edu.tr/images/files/EgitimdeYeniSorunlar22.pdf>
- Bağır, M. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımı ile ilgili görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Baltacı, Ö. (Ed.) (2023). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-I*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub44>
- Bora-Çınar, S. (2022). Yapay zekâ çağında sofistike sistemler için orta çağdan bir ilham: El-Cezeri ve olağanüstü makineleri. İdris Demir & Hafzullah İş (Ed.), *Uluslararası Bilişim Kongresi (IIC2022): Bildiriler Kitabı içinde* (s. 216-224). Batman: Batman Üniversitesi. <https://avesis.akdeniz.edu.tr/yayin/2e93eb55-b43a-4b06-922a-87b06d636ab2/yapay-zeka-caginda-sofistike-sistemler-icin-orta-cagdan-bir-ilham-el-cezeri-ve-olaganustu-makineleri/document.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/qri0902027/full/html>
- Bozkurt, A. (2019). Vizyon 2023: Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme alanında somut ve soyut teknolojiler bağlamında eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 43-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1179316>
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekanın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan-Güntepe, E., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1764677>
- Çelik, E., & Atalay, M. (2017). Büyük veri analizinde yapay zekâ ve makine öğrenmesi uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 155-172. <https://doi.org/10.20875/makusobed.309727>
- Çelik, H., & Bayram, K. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>
- Çelik-Örgüt, R. (2024). Yapay zekâ ve matematik eğitimi. İçinde A. Kuloğlu (Eds.), *Eğitim & Bilim 2023 – IV* (s. 43-63). Efe Akademik Yayıncılık.
- Çepni, S., (2001) *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Erol Ofset.
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>

- Çınar, G. (Ed.). (2021). *Yapay zekâ ve dijital teknoloji*. İksad Yayınevi. <https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2021/11/YAPAY-ZEKA-VE-DIJITAL-TEKNOLOJI-.pdf>
- Çiftçi, S., Sağlam, A., & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Çolak-Yazıcı, S. (2024). Eğitimde yapay zekâ ve kimya eğitimindeki uygulamaları. İçinde İ. H. Yurdakal (Ed.), *Dijital Eğitim I*, İçinde (s. 83-100). Eğitim Yayınevi.
- Çolak-Yazıcı, S., & Erkoç, M. (2023). Fen bilimleri grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yapay zekâ kullanma durumlarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2682-2704. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1316144>
- Dağlı, S. K. (2023). Yapay zekâ: eğitimde geleceğin yolu. *IX. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi içinde* (s. 246). Yıldız Teknik Üniversitesi. <https://turkcess.net/wp-content/uploads/2023/05/TURKCESS-2023-Bildiri-Ozeti-Kitapçigi.pdf>
- Ekici, F., Yıldırım, R., & Keskin, N. Ö. (2017). Akıllı öğrenme ortamlarının eğitimde kullanımı ve geleceği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(2), 24-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/397008>
- Ergün, M., & Aydoğan, R. (2014). Eğitim sisteminde yapay zekâ teknolojilerinin kullanım alanları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 168-176.
- Ersöz, B., & Bülbül, H. İ., (2022). Eğitimde yapay zekâ, sanal gerçeklik ve sanal evren (Metaverse). İçinde, Ş. Sağiroğlu & M. U. Demirezen (Eds.). *Yorumlanabilir ve açıklanabilir yapay zekâ ve güncel konular* (s. 149-183). Nobel Yayınevi. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/a9c42c5b-ae41-4a98-b4a1-baf9a5f688d3/egitimde-yapay-zeka-sanal-gerceklik-ve-sanal-evren-metaverse>
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1232057>
- Filiz, E., Güzel, Ş., & Şengül, A. (2022). Sağlık profesyonellerinin yapay zekâ kaygı durumlarının incelenmesi. *Journal of Academic Value Studies*, 8(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.29228/javs.57808>
- Gençer, Ö. (2019). Automated writing evaluation use in an EFL context: From paragraph writing to essay writing (Yabancı dil olarak İngilizce bağlamında otomatik yazı yazma değerlendirmesinin kullanımı: Paragraf yazımından kompozisyon yazımına) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Göksu, A. F. (2024). *Yapay zekâ ve insan iş birliği, iklim değişikliğiyle mücadelede etkili olur mu?*. İstanbul: Softtech Teknoloji Raporu. https://softtech.com.tr/Softtech_Teknoloji_Raporu_2024_TR.pdf
- Görkaş, G., Eren, İ., & Akbaşlı, S. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 147-162. <https://doi.org/10.9761/JASSS7334>
- Gücük, G. (2022). Perception of English language learners and teachers towards the use of artificial intelligence in the language classroom (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, M., & Yıldız, İ. (2020). Sınıf içi teknolojik destekli öğrenme uygulamaları ve ilgili araştırmalar. İçinde S. Karaman (Eds.). *Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm* (s. 20-32). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, Y., & Yıldız, A. (2020). Eğitimde yapay zekâ: Kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 167-180. <https://doi.org/10.52848/ijls.850918>
- Günlü, R. (2019). Üniversite kütüphanelerinde yapay zekâ uygulamaları. *Bilgi Dünyası*, 20(1), 53-74.

<https://doi.org/10.15612/BD.2019.605>

- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1106175>
- Kağıtçıoğlu, M. (2021). Yapay zekâ ve idare hukuku (bugünden geleceğe yönelik bir değerlendirme). *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(1), 118-168. <https://doi.org/10.32957/hacettepehdf.874993>
- Kaya, M. (2021). Sanayi 4.0’da yapay zekâ ve Türkiye. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2092854>
- Kiraz, A. (2014). Yapay zekâ destekli sanal laboratuvar tasarımı: Çekme deneyi uygulaması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Koltuk, G., & Kocakaya, S. (2015). Öğretmen adaylarının teknoloji kabulü ve teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 76-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63405>
- Konca, A. S. (2020). Yapay zekâ destekli eğitim uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 2244-2265. <https://doi.org/10.26466/opus.747598>
- Koyuncu, M. S., Şata, M., & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 216-238. <https://doi.org/10.21031/epod.334292>
- Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ., & Demirci, N. (2023). “Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekanın önemi”, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 4203-4209. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.74125>
- Metin, M., Güler, M. M., & Çevik, A. (2023). 21. yüzyıl becerileri hakkında STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Studies in Educational Research and Development*, 7(1), 1-29. <https://serd.artvin.edu.tr/tr/download/article-file/2853182>
- Nuhoğlu, H., & Özer, İ. E. (2019). Fen bilimleri eğitiminde sanal fen bilimleri laboratuvarları. İçinde *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar* (s. 1189-1195). Anı Yayıncılık. <https://www.aydin.edu.tr/tr-arastirma/arastirmamerkezleri/stem/Documents/Fen%20ve%20matematik%20e%C4%9Fitiminde%20teknolojik%20yakla%C5%9F%C4%B1mlar.pdf>
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖRGM]. (2023). *Yapay zekâ uygulamaları atölye programı*. BİLSEM Yapay Zekâ Atölye Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/06094131_Yapay_Zeka_UygulamalarY_Atolye_ProgramY.pdf
- P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2019). Framework for 21st century learning. *Battelle for Kids*. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_Brief.pdf
- Ramazanoğlu, M., Çetin, A., & Ayvaz, B. (2023). Eğitsel yapay zekâya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. İçinde *Geleceğin Eğitimi: Yapay zekâ ve dijital öğrenme* (s. 43-58). BİDGE Yayınları. <https://www.bidgeyayinlari.com.tr/wp-content/uploads/2024/01/Egitim-Ogretim-Teknolojileri-turkce-1.pdf>
- Sabancı-Bayramoğlu, A. (2023). Bilgi yönetimi ve yapay zekâ alanları arasındaki bilgi ve teknoloji yakınsamasının öngörülmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Say, F. T., & Leylak, D., (2024). Sosyal bilgiler öğretiminde yapay zekâ. İçinde Hakan Akdağ (Eds.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* (s. 83-93). Pegem Akademi. <https://hdl.handle.net/20.500.14114/6392>
- Sayın, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ destekli değerlendirme sistemlerinin kullanımı. *International Journal*

of Social Sciences and Education Research, 9(1), 32-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2874092>

- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845–856. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077>
- ThinkTech. (2022). *Karar destek sistemleri raporu*. STM Teknoloji Düşünce Merkezi. <https://thinktech.stm.com.tr/tr/karar-destek-sistemleri->
- TÜBİTAK. (2023). *Yapay zekâ çağında eğitim raporu*. TÜBİTAK Yapay Zekâ Enstitüsü. https://yze.bilgem.tubitak.gov.tr/sites/images/yze/2023_raporu.pdf
- UNESCO. (2024, 19 Mart). Uluslararası Dijital Öğrenme Günü vesilesiyle UNESCO Genel Direktörü Audrey Azoulay'dan mesaj (Belge No: DG/ME/ID/2024/12). Fransa: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389022.locale=en>
- Uslu, B. (2023). Üniversitelerde yapay zekanın kullanım alanları: Potansiyel yararları ve olası zorluklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 227-239. <https://doi.org/10.17244/eku.1355304>
- Uzay, B. (1999). Piyano parçalarının çalınmasına yardım eden bilgisayar destekli bir sistem. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yalçın, İ. (2024). Dijital çağda öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlıklarının belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Yerlikaya, İ., & Kanışlı, Ü. (2021). 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde Türkiye’de eğitim reformu için bir model önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 768-782. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995879>
- Yılmaz, A. (2024). Öğretmenlerin fen eğitiminde yapay zekâ, transhümanizm ve yaratıcılık uygulamalarını kullanmalarının güçlü ve zayıf yönleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(55), 17-36. <https://www.ijoess.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=4448>



ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL DÜŞÜNME YAPISININ BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF MATHEMATICAL THINKING STRUCTURE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Hülya Koyun

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, hulyakoyun.92@gmail.com,
https://orcid.org/0009-0006-1280-2598*

Elif Akşan Kılıçaslan

Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, eaksan@trabzon.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-0182-8080

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel düşünme yapısının belirlenmesidir. Bir başka deyişle ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme sürecinde görsel kullanıp kullanmama tercihlerine göre düşünme yollarının belirlenmesidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma yöntemi betimsel araştırma olarak belirlenmiştir. Çalışmada “Öğrencilerin matematiksel düşünme yapısı nasıldır?” ve “Öğrencilerin matematiksel düşünme yapısı cinsiyete göre nasıl değişmektedir?” sorularına cevap aranmaktadır. Veri toplama aracı olarak Krutetskii düşünme yapıları bağlamında Presmeg (1985) tarafından geliştirilen Matematiksel Süreç Aracı’nın (MSA) A ve B bölümü; verilerin analizi için MSA’da yer alan “Çözüm Anahtarı” kullanılmıştır. Çalışma grubu Trabzon ilindeki bir devlet lisesinde öğrenim gören 32 kız, 23 erkek toplam 55 onuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun harmonik düşünme yapısına sahip olduğu, geometrik düşünme yapısına sahip öğrenci sayısının en az olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok geometrik ve analitik düşünme yapısına, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre daha çok harmonik düşünme yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin genel olarak problem çözüm sürecinde zihnin sözel-mantıksal ve görsel-uzamsal bileşenlerini dengeli bir biçimde kullanabildiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel düşünme yapısı, geometrik düşünme, analitik düşünme, ortaöğretim öğrencileri

Abstract

The aim of this study is to determine the mathematical thinking structures of secondary school students. In other words, it seeks to identify students’ modes of thinking based on their preferences for using or not using visual representations during the problem-solving process. In line with this aim, the research method was determined as descriptive research. The study addresses the following research questions: "What is the mathematical thinking structure of students?" and "How does the mathematical thinking structure of students vary by gender?" As a data collection tool, Sections A and B of the Mathematical Structure Instrument (MSI), developed by Presmeg (1985) within the framework of Krutetskii's thinking structures, were employed. For data analysis, the "Answer Key" provided within the MSI was used. The study group consisted of a total of 55 tenth-grade students (32 female and 23 male) enrolled in a public high school in Trabzon, Turkey. Based on the data obtained, it was found that the majority of students demonstrated a harmonic thinking structure, while the number of students exhibiting a geometric thinking structure was the lowest. It was also determined that male

students were more likely to exhibit geometric and analytical thinking structures, whereas female students tended to show a stronger inclination toward harmonic thinking structures. The results suggest that, in general, students are capable of utilizing both the verbal-logical and visual-spatial components of cognition in a balanced manner during the problem-solving process.

Keywords: Mathematical thinking structure, visual thinking, analytical thinking, secondary school students

GİRİŞ

İnsanın düşünme yeteneğinin gelişmişliği, bireyin hayatını anlamlandırır, topluma uyumunu sağlar ve sorunlara etkili çözümler üretmesine olanak tanır. Yıldırım'a (2015) göre düşünme hem bir problem çözme etkinliği hem de anlamayı sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte birey, karşılaştığı sorunları analiz eder, hipotezler oluşturur, tahminlerde bulunur ve bu hipotezleri deneyerek doğrular. Bu yöntemle, hayatında anlamlı olan ve geleceğine yön verecek sonuçlar elde eder, yeni bilgiler üretir (Alkan & Bukova-Güzel, 2005). Karşılaşılan sorunları çözmek için doğrudan veya dolaylı şekilde matematiksel tekniklerin, kavramların ve süreçlerin kullanılması matematiksel düşünme olarak tanımlanmaktadır (Henderson vd., 2003).

Matematiksel düşünme, bilişsel ve sosyal öğrenmelerle sürekli gelişebilen bir yapıya sahiptir ve öğrenmeler arttıkça gelişim gösterir. Eğitim ve bireysel farklılıklar, matematiksel düşünme seviyesini etkiler ve farklı yaklaşımlar doğurur. Benzer matematiksel düşünme seviyesine sahip kişiler bile yapıları anlamak, açıklamak ve yorumlamak için farklı yöntemler kullanabilir. Örneğin, bazıları grafik ve şekillerle bilgiye daha kolay erişirken, bazıları içerik ve bağlantıların detaylarını araştırmayı tercih eder; bu da matematiksel düşünmenin bireysel çeşitliliğini gösterir (Alkan & Bukova-Güzel, 2005). Bireysel çeşitlilikten dolayı matematiksel düşünme süreçlerinde kullanılan farklı yaklaşımlar, matematiksel düşünme yapısı ya da stili olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada, matematiksel düşünme yapısı olarak ele alınmıştır. Literatürde matematiksel düşünme yapısı ile ilgili farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin; Krutetskii (1976) analitik, geometrik ve harmonik; Clements (1982) görselleşenler, görsellemeyenler ve karma; Suwarsono (1982) ve Presmeg (1986) görsel ve görsel olmayan; Burton (1999) görsel, analitik ve kavramsal; Borromeo Ferri (2010, 2015) ise görsel, analitik ve bütünleşik olmak üzere matematiksel düşünme yapılarını sınıflandırmışlardır. Bu çalışmada, Krutetskii (1976)'nin matematiksel düşünme yapısı teorik çerçeve olarak benimsenmiştir.

Krutetskii'nin (1976) geliştirdiği model, matematiksel düşünme süreçlerini analitik, harmonik ve geometrik olmak üzere üç farklı yapıya ayırır. Bu yapılar, bireylerin yeteneklerinden ziyade, sözel-mantıksal veya görsel-resimsel yöntemlere olan eğilimlerini ifade eder. Bireylerin analitik, geometrik ya da harmonik yapıya ait olup olmadığını, bu yöntemlere olan yatkınlıklarının derecesi belirler. Analitik yapıya sahip bireyler, sözel-mantıksal yöntemlerde güçlüdür ancak uzamsal becerileri geometrik yapıya sahip bireyler kadar gelişmiş değildir. Geometrik yapıya sahip bireyler ise görsel-resimsel yöntemlerde daha yatkın olmakla birlikte, ortalamanın üzerinde sözel-mantıksal yetkinliklere de sahiptir. Harmonik yapıdaki bireyler ise her iki yöntem konusunda eşit ve güçlü bir eğilime sahiptir. Ancak bu yapılar arasında net bir ayrım yapmak mümkün değildir.

Literatürde, katılımcıların matematiksel düşünme yapılarının tanımlanması, bu yapıların problem çözmede kullanılan temsillere, problem çözme yetkinliğine ve görsel-uzamsal becerilere olan etkisinin analiz edildiği ve matematiksel düşünme yapısının belirlenmesi için geliştirilen ölçeklerin Türkçeye uyarlandığı çalışmalara rastlanmıştır (Akçakın & Kaya, 2020; Çilingir-Altınar, 2018; Delice & Sevimli, 2014; Hacıömeroğlu & Hacıömeroğlu, 2013; İrioğlu-Sarıkaya, 2019; Kırbaş & Uysal, 2022; Olgun, 2016; Özhan-Turan, 2011; Sağlam & Bülbül, 2012; Taşova, 2011). Bu çalışmalar, bireyin sahip olduğu matematiksel düşünme yapısının matematik öğrenimi ve öğretimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin matematiksel düşünme yapısının bilinmesi, onların matematik öğreniminde yatkın oldukları yöntemi ifade ettiği için öğretmenlere derslerini planlamada rehberlik edebilir. Bu doğrultuda hazırlanmış öğretim etkinlikleri öğrencilerin matematiği daha iyi kavramasını sağlayabilir. Ayrıca Borromeo-Ferri (2015), bireyin matematik performansının değerlendirilmesinde matematiksel yetenekler kadar düşünme yapısının da etkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenler doğrultusunda çalışmanın amacı; ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel düşünme yapısının belirlenmesidir. Bir başka deyişle ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme sürecinde

görsel kullanıp kullanmama tercihlerine göre düşünme yollarının belirlenmesidir. Çalışmada aşağıdaki sorularına cevap aranmaktadır.

- Öğrencilerin sahip olduğu matematiksel düşünme yapıları nasıldır?
- Öğrencilerin sahip olduğu matematiksel düşünme yapıları cinsiyete göre nasıl değişmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel düşünme yapısının belirlenmesi amaçlandığından; nitel araştırma yöntemlerinden betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı ve araştırma konusuna ilişkin ayrıntılı bir anlayış geliştirmeyi hedefler (Yıldırım & Şimşek, 2022). Bu bağlamda, öğrencilerin matematiksel düşünme yapılarına ilişkin mevcut özellikleri, herhangi bir müdahalede bulunulmadan doğal ortamlarında incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 yılında Trabzon ilinin Araklı ilçesindeki bir devlet lisesinde (Anadolu) öğrenim gören 32 kız, 23 erkek toplam 55 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmacının söz konusu okula erişiminin kolay olması ve verilerin zaman ve maliyet açısından etkin bir şekilde toplanabilmesidir. Kolay ulaşılabilir örneklem, araştırma sürecinde pratiklik sağlaması bakımından özellikle saha çalışmaları için uygun bir seçim olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2022).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Krutetskii düşünme yapıları bağlamında Presmeng (1985) tarafından geliştirilen Matematiksel Süreç Aracı kullanılmıştır. Matematiksel Süreç Aracı, bireyin düşünme yapılarını ölçmek amacıyla tasarlanmıştır ve A, B, C olmak üzere üç bölümden oluşur. MSA'nın A bölümü Özhan Turan (2011), B ve C bölümleri ise Taşova (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. A ve C bölümlerinde 6'şar soru, B bölümünde ise 12 soru bulunmaktadır. Lise öğrencileri için A ve B bölümleri, matematik öğretmenleri için ise B ve C bölümleri geliştirilmiştir. Çalışma grubunun lise öğrencilerinden oluşması nedeniyle araştırmada aracın A ve B bölümlerinde yer alan toplam 18 problem kullanılmıştır. MSA'da problemlerin yanı sıra her bir problemin 3 ila 6 arası farklı çözümün yer aldığı çözüm listesi de yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bu çözümler listesindeki seçeneklerden kendi çözümlerine en uygun olanını işaretlemelerini sağlayan bir cevap anahtarı da yer almaktadır. Cevap anahtarında orijinal bir çözüm yöntemi kullananlar için boş bir kutucukta bulunmaktadır.

Veri toplama aşamasında öncelikle öğrencilere, MSA'nın A ve B bölümlerindeki toplam 18 soruyu içeren araç uygulanmıştır. Ardından, çözümler listesi ve cevap anahtarı verilmiş; öğrencilere, kendi çözümlerine en yakın seçeneği belirlemeleri istenmiştir. Bu süreçte, yanıtın doğruluğu veya yanlışlığının önemsiz olduğu, esas önemli olanın bireyin çözümüne en çok benzeyen yanıtı tespit etmesi olduğu vurgulanmıştır.

Verilerin Analizi

MSA 'da yer alan 18 problemin her biri görsel veya görsel olmayan yöntemlerle çözülebilmektedir. Katılımcıların çözümlerinin doğruluğuna bakılmaksızın, her görsel çözüm 2 puan, görsel olmayan çözümler ise 0 puan ile değerlendirilmiştir. Problem çözümünde kısmen açık ya da belirsiz bir yöntem kullanıldığında ise 1 puan verilmiştir. Böylece her bir katılımcının toplam puanı 0 ile 36 arasında değişmektedir. MSA'dan elde edilen puanlar, araştırmacılara bireylerin problem çözme sürecinde hangi düşünme yapısını tercih ettiklerini sınıflandırma imkânı sunmaktadır. Her bir düşünme yapısının alt ve üst sınırları, puan aralıkları dikkate alınarak belirlenmiştir. MSA puanlarına göre en düşük puan aralığında yer alanlar analitik, orta düzeydeki puan aralığında yer alanlar harmonik ve en yüksek puan aralığında yer alanlar ise geometrik

düşünme yapısına sahip bireyler olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmada izlenen yöntem şu şekildedir: Öncelikle MSA verilerinden en yüksek ve en düşük puan arasındaki fark alınarak genel puan dağılım aralığı hesaplanmıştır. Bu dağılım aralığı, araştırmada yer alan üç düşünme grubu (analitik, harmonik ve geometrik) sayısına bölünerek her bir sınıfın aralık değeri elde edilmiştir. Elde edilen bu sınıf aralığı, en düşük puana sırasıyla eklenerek grupların sınırları belirlenmiştir.

Bu araştırmada çalışma grubunun MSA 'dan aldığı en düşük puan 5, en yüksek puan 26'dır. Dağılım aralığı $26-5=21$ ve bu verilere göre sınıf aralığı $21/3=7$ olmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada MSA 'dan elde edilen puanlara göre yapılan sınıflama sonucunda MSA puanı 5-12 arasında olanlar analitik, 13-20 arasında olanlar harmonik, 21-26 arasında olanlar ise geometrik düşünme yapısına sahip olduğu belirlenmiştir.

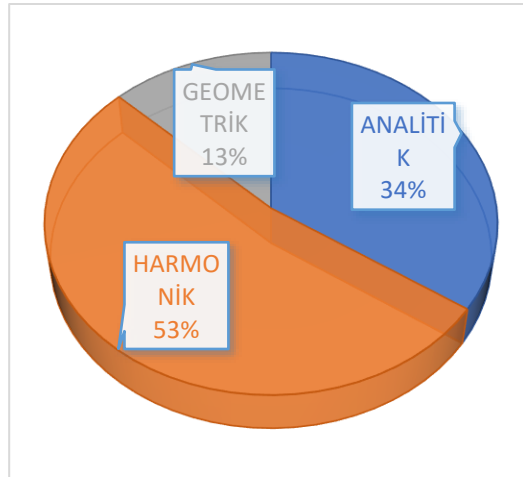
Geçerlik ve Güvenirlik

MSA 'dan elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması için veri toplama ve analiz süreçlerinde çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, uygulama öncesinde ölçekle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Uygulama sırasında her öğrenciye kendi hızında ilerlemesi ve soruları dikkatlice okuyup yanıtlaması için yeterli süre tanınmıştır. Böylece öğrenci üzerinde oluşabilecek olan zaman baskısı azaltılarak veri kalitesini etkilemesi engellenmiştir. Verilerin analiz sürecinde puanlayıcı güvenilirliğini artırmak amacıyla, öğrencilerin çözüm yolları iki bağımsız değerlendirici tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlamalar karşılaştırılmış, değerlendiriciler arası uyum oranı hesaplanmış ve yüksek düzeyde anlamlı bir uyum elde edilmiştir. Bu yüksek uyum oranı, yorumlayıcı objektifliğinin sağlandığını ve değerlendirme sürecinin tutarlı bir şekilde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

BULGULAR

Öğrencilerin Matematiksel Düşünme Yapısına İlişkin Bulgular

MSA 'dan elde edilen veriler doğrultusunda 55 öğrenciden 19 tanesinin analitik, 29 tanesinin harmonik ve sadece 7 tanesinin geometrik düşünme yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda, öğrencilerin en çok harmonik düşünme yapısına, en az ise geometrik düşünme yapısına sahip olduğu görülmektedir.



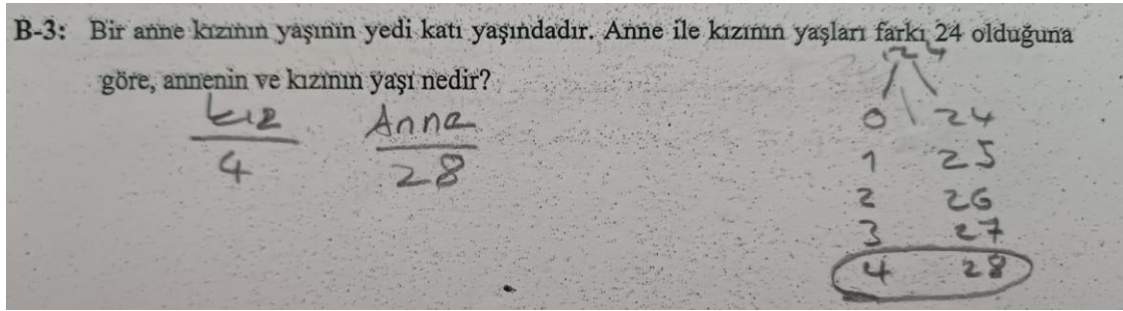
Şekil 1. Öğrencilerin Sahip Olduğu Matematiksel Düşünme Yapılarının Yüzdeleri

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerden %34'ü analitik, %53'ü harmonik, %13'ünün geometrik düşünme yapısına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, zihnin sözel-mantıksal bileşenlerini görsel-resimsel bileşenlerine göre büyük oranda daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 1. Düşünme Yapıları Bağlamında MSA Puanları ve Frekansları

Analitik Düşünme Yapısı		Harmonik Düşünme Yapısı		Geometrik Düşünme Yapısı	
MSA Puanı	Frekans	MSA Puanı	Frekans	MSA Puanı	Frekans
5	2	13	2	21	1
7	2	14	11	22	3
8	4	16	2	24	1
9	1	17	2	25	1
10	3	18	7	26	1
11	3	20	5		
12	4				

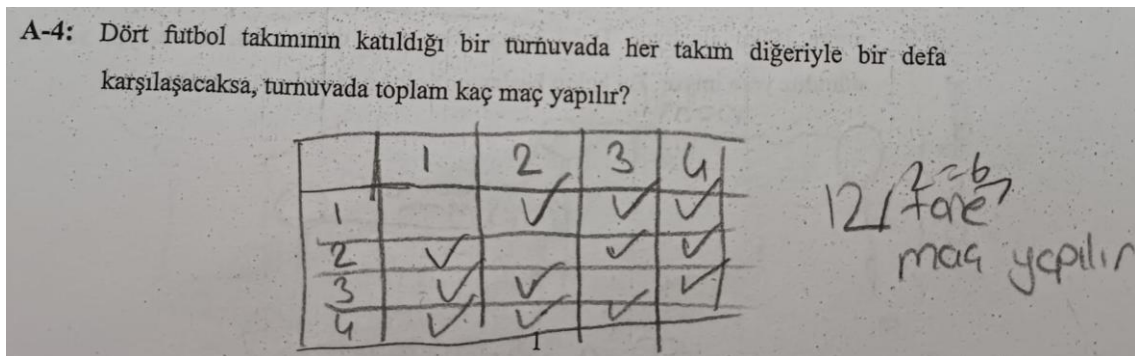
Tablo 1'e göre öğrencilerin MSA 'da aldıkları en yüksek puan 26, en düşük puan 5'tir. Bu aralıkta, en çok yığılmanın olduğu puan 14 'dür. Şekil 1 ve Şekil 2 'te öğrencilerin MSA 'da yer alan bazı problemler için yaptığı çözümlere örnek verilmiştir.



Şekil 2. Analitik Düşünme Yapısına Sahip Bir Öğrencinin Cevabı

Şekil 2'deki öğrencinin çözümünde görsel kullanmadığı ve Şekil 4'te ilgili soruya ait cevap anahtarında Çözüm 1'i işaretlemiştir. Dolayısıyla öğrenci bu problem için analitik düşünme yolunu tercih ederek 0 puan almıştır.

Şekil 3'teki öğrencinin çözümünde görsel kullandığı ve Şekil 4'te ilgili soruya ait cevap anahtarında Çözüm 6'yı işaretlemiştir. Dolayısıyla öğrenci bu problem için geometrik düşünme yolunu tercih ederek 2 puan almıştır.

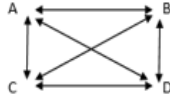


Şekil 3. Geometrik Düşünme Yapısına Sahip Bir Öğrencinin Cevabı

A-4. **Cözüm 1:** Bu soruyu düşünerek çözdüm. 4 takım olduğuna göre ve bu 4 takım da diğer 3 takımla maç yapacağına göre 4×3 toplam 12 maç yaparlar. Ancak böyle olunca maçlar iki kere sayıldığı için ikiye bölüp $12/2$ 'den 6 maç oynanacağını buldum.

A-4. **Cözüm 2:** Bu soruyu listeleterek çözdüm. Takımlara A, B, C ve D dedim. Sonra her bir takımın eşleşeceği takımlarla yapacağı maçları listeledim. AB, AC, AD, BC, BD, CD bu sayede 6 maç olduğunu buldum.

A-4. **Cözüm 3:** Bu soruyu diyagram kullanarak çözdüm. A, B, C ve D noktaları birer takım olarak düşündüm ve her iki noktayı birer doğru ile birleştirdim. Her bir doğru bir maçı ifade ettiği için toplam 6 maç olduğunu buldum.



A-4. **Cözüm 4:** Soruyu Çözüm 3'teki gibi çözdüm, ancak şekli kağıda çizemedim zihnimde canlandırdım.

A-4. **Cözüm 5:** Problemi düşünerek çözdüm. 4 takım varsa her bir seferde 2 maç oynanabilir. Her takım diğer 3'ü ile oynayacağına göre toplam 3 sefer maç yapılacaktır. Her seferde 2 maç yapılıyorsa $3 \times 2 = 6$ maç yapılacağını buldum.

A-4. **Cözüm 6:** Takımları ve aralarındaki maçları temsil eden bir tablo çizdim ve 6 maç oynanacağını buldum.

	1	2	3	4
1		+	+	+
2			+	+
3				+
4				

B-3. **Cözüm 1:** Bu soruyu deneme yanılma yoluyla çözdüm.

Kızın yaşı	Annenin yaşı	
2	26	Hayır
3	27	Hayır
4	28	Evet

Böylece, anne 28, kızı 4 yaşındadır.

B-3. **Cözüm 2:** Bu soruyu, sembol ve eşitlik kullanarak çözdüm.

Mesela kızın yaşı x olsun. Buradan anne $7x$ yaşındadır. Yaşlarının farkı $6x$ yıldır. Bundan dolayı $6x = 24$ ve $x = 4$ olur.

Böylece kız 4 yaşındadır ve anne 28 yaşındadır.

B-3. **Cözüm 3:** Bu soruyu, yaşları temsil eden diyagram çizerek çözdüm.



Diyagramdan, yaşları arasındaki fark 6 parçadır. Bu fark 24 yıla eşittir. Bundan dolayı her bir parça 4 yılı temsil etmektedir, böylece kız 4 yaşında ve anne 28 yaşındadır.

B-3. **Cözüm 4:** Çözüm 3'teki gibi bir diyagram hayal ettim ve 6 parçanın 24 yılı temsil ettiği sonucuna ulaştım, dolayısıyla bir parça 4 yılı temsil eder. Böylece, kızın yaşı 4, annenin yaşı 28'dir.

Şekil 4. A-4 ve B-3 Problemleri İçin MSA'da Yer Alan Olası Çözümler

Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin Matematiksel Düşünme Yapısına İlişkin Bulgular

Tablo 2 'de görüldüğü üzere erkek öğrencilerden 9 kişinin (%39) analitik düşünme yapısına, 9 kişinin (%39) harmonik düşünme yapısına, 5 kişinin (%22) ise geometrik düşünme yapısına sahip oldukları görülmektedir. Kız öğrencilerden ise 10 kişinin (%31) analitik düşünme yapısına, 20 kişinin (%63) harmonik düşünme yapısına, 2 kişinin (%6) ise geometrik düşünme yapısına sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte erkeklerin kızlara göre daha çok görsel düşünme eğiliminde olduğu ve kızların ise erkeklere göre daha çok harmonik düşünme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Düşünme Yapılarına Göre Öğrencilerin Frekans ve Yüzdeleri

	Erkek		Kız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Analitik düşünme yapısı	9	39	10	31	19	34
Harmonik düşünme yapısı	9	39	20	63	29	53
Geometrik düşünme yapısı	5	22	2	6	7	13
Toplam	23	100	32	100	55	100

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel düşünme yapılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma sonucunda, çalışmanın katılımcıları olan 10.sınıf öğrencilerinin çoğunlukla harmonik düşünme yapısına sahip olduğu görülmüştür. Harmonik düşünme yapısına sahip öğrenciler, sözel-mantıksal ve görsel-resimsel

bileşenlerin eşit düzeyde gelişmiş olması sayesinde, problemlerin çözümünde analitik ve geometrik yaklaşımları başarıyla bir arada kullanabilirler (Krutetskii, 1976). Harmonik düşünme yapısına sahip öğrencilerin sayıca fazla olması, zihinsel süreçlerde görsel-resimsel ve sözel-mantıksal bileşenlerin birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadığını; aksine, bu iki bileşenin birlikte ve uyumlu şekilde kullanılabildiğini göstermektedir. Bu durumu destekleyen Presmeg (1986), her iki düşünme bileşeninin eş zamanlı kullanımının daha etkili olabileceğini vurgulamıştır. Örneğin, analitik düşünme yapısındaki bir öğrenci, problemi çözerken görsel öğelerden faydalanabilirken; geometrik düşünme yapısındaki bir aday ise çizdiği bir şekli cebirsel yöntemlerle ifade edebilir. Bununla birlikte geometrik düşünme yapısına sahip öğrencilerin sayısının en az olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, bazı çalışmalarda (Çilingir-Altınar, 2018; İrioğlu-Sivrikaya, 2019; Köse, 2018; Taşova, 2011) harmonik düşününlerin en çok, geometrik düşününlerin sayısının en az olduğu sonuca varılmıştır. Akçakın ve Kaya (2020) ise 9 ve 10.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında harmonik düşününlerin en çok ancak analitik düşününlerin en az sayıda olduğu sonucunu elde etmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu; kız öğrencilerin çoğunluğunun harmonik düşünme yapısına sahip olduğu yani hem analitik hem de geometrik düşünmeyi dengeli bir şekilde kullanabildiğini göstermektedir. Ancak erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha yüksek oranda geometrik düşünme yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Literatürde benzer bir bulguya ulaşılmış; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla görsel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akçakın & Kaya, 2020; Dede vd. 2017).

Matematik öğretiminde görsel ve analitik düşünme biçimleri, öğrencilerin problem çözme süreçlerini ve derse yönelik yaklaşımlarını doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bremigan'ın (2005) da belirttiği gibi, öğrencilerin problem çözüm tercihlerini analiz etmek, onların matematiksel düşünme biçimlerini daha iyi anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada elde edilen veriler, matematik öğretmenlerine öğrencilerinin düşünme yapıları hakkında bilgi sunmakta ve öğretim sürecini bireysel farklılıklara göre uyarlama konusunda önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenler, çalışmada kullanılan ölçme aracından yararlanarak öğrencilerinin baskın düşünme yapılarını belirleyebilir ve öğretim ortamlarını bu doğrultuda yeniden yapılandırabilirler. Zira öğrenciler, kendi bilişsel tercihleriyle uyumlu öğretim yaklaşımlarında daha etkili öğrenme deneyimleri yaşayabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin yalnızca mevcut düşünme yapılarını desteklemekle kalmayıp farklı düşünme yapılarını da geliştirmelerine imkân tanıyacak zenginleştirilmiş öğretim ortamları tasarlamaları gerekmektedir.

Araştırmada 10.sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme yapılarının belirlenmesi ve cinsiyet faktörü bağlamında düşünme yapıları incelenmiştir. Daha sonraki çalışmalarda öğrencilerin düşünme yapılarının öğrenim sürecinin aşamalarında nasıl değiştiği, öğretmenlerin düşünme yapısı ile öğrencilerin düşünme yapıları arasındaki ilişki, cinsiyete göre düşünme yapısındaki farklılaşmanın sebepleri ve matematiksel düşünme yapısı ile akademik başarı arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçakın, V., & Kaya, G. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel düşünme stillerinin belirlenmesi: Örtük sınıf analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 39-54.
- Alkan, H., & Bukova-Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Borromeo-Ferri, R. (2010). On the influence of mathematical thinking styles on learners' modeling behavior. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31(1), 99-118.
- Borromeo-Ferri, R. (2015). Mathematical thinking styles in school and across cultures. *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education içinde (s. 153-173)*. Springer International Publishing.
- Bremigan, E. G. (2005). An analysis of diagram modification and construction in students' solutions to applied calculus problems. *Journal of Research in Mathematics Education*, 36(3), 248-277.
- Burton, L. (1999). Mathematicians and their epistemologies and the learning of mathematics. I. Schwank,

(Ed.), *First conference of the european society for research in mathematics education* (1.cilt, pp. 87-102). Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.

- Clements, K. (1982). Visual imagery and school mathematics. *For the learning of mathematics*, 2(3), 33-39.
- Çilingir-Altın, E., & Önal, H. (2022). İlkokulda öğrencilerinin sözel problem çözerken kullandıkları görsel ve görsel olmayan temsillerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 16-34.
- Dede, Y., Akçakın, V., & Kaya, G. (2017). Investigation of mathematical thinking styles according to gender. *26th International Congress on Educational Sciences içinde* (s. 2024-2027). Manavgat, Türkiye.
- Delice, A., & Sevimli, E. (2014). Analiz dersi öğrencilerinin integral hacim hesabı problemlerindeki çözüm süreçlerinin düşünme yapısı farklılıkları bağlamında değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 95-113.
- Hacıömeroğlu, G., & Hacıömeroğlu, E. S. (2013). Turkish adaptation of the mathematical processing instrument and pre-service teachers' problem solving preferences. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(2), 196-213.
- Henderson, P. B., Hitchner, L., Fritz, S. J., Marion, B., Scharff, C., Hamer, J. ... & Riedesel, C. (2003). Materialsdevelopment in support of mathematical thinking. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(2), 185-190.
- İrioğlu-Sarıkaya, Z. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile uzamsal görselleme becerileri ve geometriye yönelik tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kırbaş, D., & Uysal, F. (2022). Lise öğrencilerinin matematiksel düşünme stilleri. *EDUCONGRESS 2022, 17-19 November 2022 içinde* (s. 313-318). Akdeniz University.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Olgun, B. (2016). Preservice mathematics teachers solving word problems: Visual-spatial abilities, use of representations, and types of mathematical thinking (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özhan Turhan, A. (2011). 12. Sınıf öğrencilerinin analitik geometrideki temsil geçişlerinin Krutetskii düşünme yapıları bağlamında incelenmesi: Doğruların birbirine göre durumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Presmeg, N. C. (1985). The role of visually mediated processes in high school mathematics: A classroom investigation (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Cambridge.
- Presmeg, N. C. (1986). Visualization and mathematical giftedness. *Educational Studies in Mathematics*, 17, 297-311.
- Sağlam, Y., & Bülbül, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin görsel ve analitik stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 43, 398-409.
- Suwarsono, S. (1982). Visual imagery in the mathematical thinking of seventh grade students (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Monash University, Melbourne, Avustralya.
- Taşova, H. İ. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Modelleme Etkinlikleri ve Performansı Sürecinde Düşünme ve Görselleme Becerilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, C. (2015). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.



FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ WEB 2.0 ARAÇLARINA İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ VE KULLANIM AMAÇLARININ İNCELENMESİ*

INVESTIGATION OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' LEVEL OF KNOWLEDGE ABOUT WEB 2.0 TOOLS AND THEIR USAGE PURPOSES

Hava İpek Akbulut

Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, havaipek@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1628-2594>

İsmihan Nur Kale

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ismihannurkale@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-4624-8770>

Özet

Web 2.0 araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyebilir ve etkileşime dayalı bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Fen bilimleri, soyut kavramlar içeren, öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olduğu bir derstir. Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının kullanımı, dersin öğretimini daha zevkli, kalıcı ve bireysel öğrenmeyi destekleyici bir hâle getirebilir. Aynı zamanda dersin verimini artırabilir, öğrencilerin motivasyonunu yükseltebilir ve derse karşı bakış açılarını olumlu yönde etkileyebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarıyla ilgili bilgi düzeylerinin ve bu araçları kullanma amaçlarının incelenmesinin hem öğretmen adaylarının bireysel gelişimleri hem de eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarıyla ilgili bilgi düzeylerini, kullandıkları Web 2.0 araçlarını ve bu araçları kullanma amaçlarını belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2023-2024 eğitim yılında 12 farklı üniversitenin 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören 24 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, iki açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarıyla ilgili tanımlamaları; kullanım amacı, avantajları, öğrenme ortamı, örnekleri, maliyeti ve tanımı gibi kategorilere ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları Web 2.0 araçları arasında Canva, Kahoot, Powtoon ve Storyboardhat yer almakta; bu araçları, afiş hazırlama, online sınav/quiz/anket yapma, video/animasyon üretme ve karikatür hazırlama amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, fen bilgisi öğretmen adayları

Abstract

Web 2.0 tools can support the development of students' higher-order thinking skills and create an interactive learning environment. Science is a course containing abstract concepts in which students have misconceptions. In this context, the use of Web 2.0 tools can make the teaching of the course more enjoyable, permanent, and supportive of individual learning. It can also increase the efficiency of the course, increase students' motivation, and positively affect their perspectives towards the course. It is thought that examining the knowledge levels of science teacher candidates regarding Web 2.0 tools and the purposes for which they use these tools is important for both the individual development of teacher candidates and the improvement of their educational processes. The aim of this study is to determine the knowledge levels

*Bu çalışma birimci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanmış yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

of science teacher candidates regarding Web 2.0 tools, the Web 2.0 tools they use, and the purposes for which they use these tools. A case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The sample of the study consists of 24 science teacher candidates studying in the 3rd and 4th grades of 12 different universities in the 2023-2024 academic year. A survey consisting of two open-ended questions was used as a data collection tool. The data obtained in the study was analyzed using the content analysis method. As a result of the analysis, the definitions of the teacher candidates regarding Web 2.0 tools were divided into categories such as purpose of use, advantages, learning environment, examples, cost and definition. The most frequently used Web 2.0 tools by the teacher candidates are Canva, Kahoot, Powtoon and Storyboardhat; it was determined that they used these tools for poster preparation, online exam/quiz/survey, video/animation production and cartoon preparation.

Keywords: Web 2.0 tools, pre-service science teachers

GİRİŞ

Günümüz dünyasında hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmak her geçen gün daha da önemli hâle gelmektedir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında teknolojinin toplumsal yaşamın her alanında aktif olarak kullanıldığı görülmektedir. Teknoloji sadece kendi alanını değil hayatın her döneminde etkili hâle gelmiştir (Keçeci vd., 2023). Eğitim alanının da teknolojik gelişmelerden doğrudan etkilendiği, öğretim yöntem ve materyallerinde önemli yeniliklerin meydana geldiği görülmektedir (Atıcı & Yıldırım, 2010; Can vd., 2024). Bu yeniliklerden biri de web 2.0 araçlarının eğitime entegre edilmesidir (Bayaram-Yılmaz & Ertem, 2025; Can vd., 2024). Web 2.0 araçları; bireylerin bilgiyi doğrudan elde ettikleri ortamdan, bilgiyi kullanabilen, yeni bilgiler ortaya koyan ve paylaşan konumuna evrildiği, bireyin süreç içerisinde aktif katılımcılar olmasını sağlayan internet ortam ve araçlarını kapsamaktadır (Duman & Karademir, 2020; McLoughlin & Lee, 2007; Ortaakarsu & Sülün, 2025). İçerik üretimi, paylaşımı, ortak çalışma imkânı ve dijital dosyalama gibi imkanlar sunan web 2.0 araçları, bireysel öğrenmeyi desteklemekte ve öğretim süreçlerini dönüştürme potansiyeliyle ön plana çıkmaktadır (Bayram-Yılmaz & Ertem, 2025; Laru vd., 2012). Web 2.0 araçlarıyla ilgili çalışmalara bakıldığında bu araçların öğretimi zevkli hâle getirdiği, kalıcı, iş birlikli, esnek ve kalıcı öğrenmeler sağladığı, bireysel öğrenmeyi desteklediği, ders verimini artırdığı, derse karşı motivasyonu ve öğrenci bakış açısını etkileyen araçlar olduğu ifade edilmiştir (Bayram-Yılmaz & Ertem, 2025; Bolatlı & Korucu, 2018; Can & Usta, 2021; Elmas & Geban, 2012; Korkmaz vd., 2019; Ortaakarsu & Sülün, 2022; Ortaakarsu & Sülün, 2025). Web 2.0 araçlarının internetin olduğu her ortamda kullanılabilir olması, bireyleri sınırlı alanlardan çıkartıp sınırsız alanlara yönlendirmesi ve Dünya'nın her yerine ulaşma, iletişim kurma, fikir alış-verişinde bulunma aktif olma gibi avantajları bulunmaktadır (Horzum, 2010; Kiroğlu & Güven, 2024). Bununla birlikte web 2.0 araçlarının avantajlarının yanı sıra dezavantajları da bulunmaktadır. Özellikle internet bağlantısı, teknik donanım eksiklikleri ve içeriklerin bir kısmının ücretli olması gibi etkenler, kullanımda çeşitli sınırlılıklar yaratmaktadır (Kıroğlu & Güven, 2024; Şengür & Anagün, 2021; Talan & Batdı, 2022; Timur vd., 2020). Örneğin, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin bazı Web 2.0 araçlarını kullanırken internet erişimi ve içerik ücretlendirmeleri nedeniyle zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Kıroğlu & Güven, 2024). Ancak bu tür teknik sınırlamaların giderildiği ortamlarda, Web 2.0 araçlarının etkili biçimde kullanılabileceği açıktır. Can vd., (2024) web 2.0 araçlarının dikkat çekmesi, öğrencinin derse ilgisini artırması, çeşitli içerikler sunarak farklı öğrenme alanlarını desteklemesi, öğrenme eksikliğinin tespit edilmesi-giderilmesi, kavramları somutlaştırması, günlük hayat örneklerini gözlemleme gibi olanaklar sağlamasından dolayı sınıf öğretmenlerinin daha çok fen bilimleri dersinde kullandıklarını tespit etmişlerdir. Fen bilimleri dersi soyut kavramların yoğunluğu dolayısıyla öğrencilerin anlamakta zaman zaman zorluk yaşadığı bir derstir (Ecevit & Özdemir Şimşek, 2017). Bu nedenle, Web 2.0 araçlarının bu derslerde kullanılması, öğrencilerin kavramları daha somut biçimde kavramalarına ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır (Atıcı & Yıldırım, 2010; Can vd., 2024; Sen, 2025). Farklı yaş gruplarında yapılan çalışmalar web 2.0 araçlarının fen öğretiminde kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını, kavramların somutlaştırılmasını ve teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını göstermektedir (Akbaba & Ertaş-Kılıç, 2021; Can, 2021; Can vd., 2024; Kırıkkaya & Yıldırım, 2021; Yıldırım, 2020). Özellikle öğretmen adaylarının bu araçlara yönelik bilgi düzeylerinin ve kullanım amaçlarının belirlenmesi hem bireysel mesleki gelişimleri hem de

gelecekte uygulayacakları öğretim süreçlerinin kalitesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin bilgi düzeylerini, hangi araçları hangi amaçlarla kullandıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen verilerin, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik farkındalıklarının artırılmasına ve fen eğitimi süreçlerinin daha etkili biçimde tasarlanmasına katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik bilgi düzeylerini, hangi web 2.0 araçlarını kullandıklarını ve bu araçları hangi amaçla kullandıklarını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun, olayın veya durumun derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Davey, 1991). Bu yöntem, belirli bir durumun mevcut hâlini betimleyerek, o durumun neden bu şekilde gerçekleştiğini anlamayı hedefler. Durum çalışmasında, belirlenen bir durumun veya durumların etraflıca incelenmesi, analiz edilmesi ve betimlenmesi amaçlanır. Bu süreçte “Ne?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” soruları temel sorular olarak kullanılır. Bu sorulara verilen yanıtlar, mevcut durumu anlamının ötesinde, araştırma sürecinin daha ileri aşamalarında hangi faktörlerin ve konuların üzerinde yoğunlaşılması gerektiğine dair önemli ipuçları sunar (Aydın, 2016).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini devlet üniversitelerinin fen bilgisi öğretmenliği lisans programı 3. ve 4.sınıflarında 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemine göre örneklem seçimi yapılmıştır. Çeşitli üniversitelerin fen bilgisi öğretmenliği lisans programı 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları başvuru yaptıkları üniversitelere göre gruplanmış, genel başarı puanlarına göre yukarıdan aşağıya doğru sıralanmışlardır. Sonrasında TÜBİTAK-Araştırmacı Bilgi Sistemi (ARBİS) veri tabanına kayıtlı olmaları, etkinlikler sırasında kullanabileceği bir bilgisayar veya tablete erişimi olması, kişisel temel bilgisayar kullanma becerilerini iyi veya orta olarak belirtmeleri, daha önce 2237-A kodlu herhangi bir projesine katılmamış olmaları şartlarını sağlama durumlarına göre asıl ve yedek katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Üniversite Dağılımı	Frekans
22 Kadın- 2 Erkek	Trabzon Üniversitesi	8
	Bozok Üniversitesi	2
	Ege Üniversitesi	2
	Gazi Üniversitesi	2
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2
	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
	Kocaeli Üniversitesi	1
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
	Marmara Üniversitesi	1
	Dumlupınar Üniversitesi	1
	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
	Sakarya Üniversitesi	1

Araştırmaya 12 farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 2’si erkek, 22’si kadın olmak üzere toplam 24 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, TUBİTAK 2237-A “Fen bilgisi öğretmen adaylarına verilen web 2.0 destekli okul dışı öğrenme eğitimi”ni değerlendirmek amacıyla öğretmen adaylarına uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan anketten faydalanılmıştır. Etkinlik öncesinde uygulanan anket öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin bilgi düzeylerini ve bu araçları hangi amaçlarla kullandıklarını belirlemeye yönelik altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, bu ankette yer alan iki açık uçlu soru analiz edilmiştir. Bu sorular aşağıda verilmiştir:

1. Web 2.0 araçları ile ilgili ne biliyorsunuz? Yazınız.
2. Kullandığınız web 2.0 araçları nelerdir ve ne amaç için kullanıyorsunuz? Yazınız.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları Ö1, Ö2,... şeklinde kodlanmıştır. İçerik analizinden elde edilen verilerin birbirleri ile olan ilişkilerini incelemek ve verileri ortak kavramlar çerçevesinde temalar altında toplamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Analiz sürecinde ilk olarak öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar dikkatlice okunarak açık kodlama yapılmış, ardından her kod incelenerek ortak özellikleri olan kodlar için uygun temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, katılımcıların web 2.0 araçlarına yönelik bilgi düzeylerini ve bu araçları kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik iki açık uçlu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Kategori	Kod	Örnek İfadeler	Frekans
Kullanım amacı	İçerik Oluşturma	... içerikler oluşturabildiği... (Ö2) ... içerik oluşturmamızı sağlayan bir teknolojisidir (Ö11)	7
	Materyal Tasarımı	Çizim, anlatım, oyun vb ders ile ilgisi olan materyal tasarlayıp sunabildiğimiz ortamlardır. (Ö13)	3
	Yardımcı/Destek	Dersin işlenmesine yardımcı araç... (Ö16)	3
	Etkileşim	Web 2.0, Web 1.0'ın yerini alan tek yönlü iletişim yerine iki yönlü iletişimi olağan kılan... (Ö1)	2
Avantajlar	Kolaylık sağlama	Ö7: Öğretmen için konuları daha kolay anlatmasını sağlamaktadır. Ö10: İnsanların işlerini kolaylaştıran araçlar.	5
	Teknoloji okur yazarlığı	Ö2: ... teknoloji okuryazarlığının gelişmesi gibi unsurlara da katkı sağlamaktadır.	3
	Çok yönlülük	Ö17: ...bilgi akışının çift yönlü olmasını sağlar.	3
	Kalıcı öğrenme	Ö4: Web 2.0 araçları daha etkili, kalıcı öğrenme	2
	Aktif olma	Ö18: ... öğrenciye bu bilgileri verirken aktif hâle getirir.	1
	Bilgiyi somutlaştırma	Ö2: ...web 2.0 araçları bilgiyi somutlaştırmaya katkı sağlar.	1
Öğrenme Ortamı	Sanal ortam yazılımı	Ö3: öğrenme dönütlerini sanal ortamda toplu şekilde görebileceğimiz yazılımlar olduğunu biliyorum.	2
	Aktif öğrenme	Ö24: Aktif bir öğrenme ortamı	2
	Dijital öğrenme	Ö24: Web 2.0 araçları dijital bir öğrenim ortamı oluşturmaya yönelik ilerleyen bazı programların bir başlık altında toplanmış hâlidir.	1
	Ortak öğrenme	Ö9: Web 2.0 araçları ortak bir amaç ile internet üzerinden birçok kullanıcıya ulaşarak ortak bir öğretim/öğrenme(vb.) ortamının oluşmasını sağlayan	1
	Örnekler	Ö21: Örneğin; storyboard that, menti, kahoot, padlet, canva, phet Colorado, pawtoon ve Google drive	6

Maliyet	Ücretli	Ö14: Öğrenirken kullanılabilecek çok çok fazla uygulama var kimisi ücretli...	1
	Ücretsiz	Ö14: ... kimisi ücretli değil.	1
	Ucuz	Ö2: Öncesinde kullanılan web 1.0'a göre daha donanımlı, sosyal ve ucuzdur.	1
Tanım	Teknoloji	Ö1: ... ortam hazırlayan teknolojik terimdir.	1

Tablo 2 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik bilgilerinin “kullanım amacı, avantajlar, öğrenme ortamı, web 2.0 araçları, maliyet ve tanım olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Kullanım amacı kategorisi altında “içerik oluşturma”, “materyal tasarımı”, “yardımcı destek”, “etkileşim” olmak üzere dört koda ayrıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda en fazla kullanım amacı kategorisinde içerik oluşturma (f=7) koduna yönelik cevaplar verdikleri daha sonra materyal tasarımı (f=3), yardımcı destek (f=3) ve etkileşim (f=2) şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları web 2.0 araçlarını avantajlar kategorisi altında “kolaylık sağlama”, “teknoloji okur-yazarlığı”, “çok yönlülük”, “kalıcı öğrenme”, “aktif olma” ve “somutlaştırma” olmak üzere altı koda ayrıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları avantajlar kategorisinde en fazla kolaylık sağlama(f=5) koduna yönelik cevaplar verdiği daha sonra teknoloji okur-yazarlığı (f=3), çok yönlülük (f=3), kalıcı öğrenme(f=2) en az ise aktif olma (f=1) ve somutlaştırma (f=1) şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğrenme ortamı kategorisinde ise öğretmen adaylarını cevapları “sanal ortam yazılımı”, “aktif öğrenme”, “dijital öğrenme” ve “ortak öğrenme” olarak dört koda ayrıldığı görülmektedir. Öğrenme ortamı kategorisinde öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını sırasıyla en fazla sanal ortam yazılımı (f=2), aktif öğrenme (f=2), dijital öğrenme (f=1) ve ortak öğrenme (f=1) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Tablo 2’ye bakıldığında öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını “web 2.0 araçları” kategorisi altında “örnekler (f=6)” kodunda cevaplar verdikleri görülmektedir. Yine öğretmen adayları web 2.0 araçlarını maliyet kategorisi altında “ücretli (f=1)”, “ücretsiz (f=1)” ve “ucuz (f=1)” olarak üç ayrı koda yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir. Son olarak öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını “tanım” kategorisi altında “teknoloji (f=1)” kodunda ifade ettikleri görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarına sorulan “Kullandığınız web 2.0 araçları nelerdir? Ne için kullanıyorsunuz?” şeklindeki soruya ait bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kullandığı Web 2.0 Araçlarını Belirleme

Kullanım alanı	Web 2.0 aracı	Frekans	Toplam
Afış (sunum)	Canva	11	14
	Powerpoint	2	
	Prezi	1	
Online sınav/Anket/Quiz	Kahoot	8	11
	Google form	1	
	Quizizz	1	
	Quizlet	1	
İş birliği-etkileşim	Mentimeter	2	7
	Google drive	2	
	Ed puzzle	1	
	ClassDojo	1	
	Learning Apps	1	
Video/Animasyon	Powtoon	5	6
	Scratch	1	
Karikatür araçları	Storyboardthat	5	8
	Pixton	2	
	Draw i.o	1	
Haritalama-zihin aracı	Padlet	3	4
	Bubbl.us	1	

Oyun hazırlama	Wordwall	3	4
	Wordmint	1	
Alternatif araç	Microsoft office	2	4
	Google araçları	1	
	Gizmo	1	
Deney simülasyonu	Phet	3	3
Web sitesi	Wordpress	1	3
	Wikipedia	1	
	Django	1	
Uzaktan eğitim aracı	Zoom	2	2
Sanal gezi	Cospaces	1	1
Dil öğrenme	Vocreen	1	1
Artırılmış gerçeklik	Stellarium-Solar system scope	1	1
Cevap yok		4	4

*Katılımcıların verdikleri cevaplar birden fazla kod içerisine girmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının kullanmış oldukları web 2.0 araçlarının afiş/sunum, online sınav/anket/quiz, iş birliği-etkileşim, video-animasyon, karikatür araçları, oyun hazırlama, alternatif araç, deney simülasyon, web sitesi, haritalama-zihin araçları, uzaktan eğitim aracı, sanal gezi, dil öğrenme, artırılmış gerçeklik ve cevap yok olmak üzere 15 ayrı kategori altında toplandığı görülmektedir.

Afiş/sunum kategorisi altında, Canva kodunda 11 fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö19: Kullandığım en önemli web 2.0 kullanım aracı Canva'dır. Canva'yı Fen bilgisi öğretmenliği 2.sınıfta almış olduğum "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinde 5.sınıf konusu olan "Güneş Dünya ve Ay" ünitesini anlatırken kullandım.

Ö22: Canvayı kullanıyorum genelde sunum dosyasını buradan hazırlıyorum.

Afiş/sunum kategorisi altında, Powerpoint kodunda 2 fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö10: ...power point öğretmenlerimin verdiği ödevleri hazırlamak için kullanıyorum.

Ö9: ... Powerpoint...

Online sınav/anket/quiz kategorisi altında Kahoot kodunda sekiz fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö14: kahoot mini test paketi yapmıştım

Ö15: Kahoot: derste öğrenilen konuyla alakalı eğlenceli bir test yarışması için

İş birliği- etkileşim kategorisi altında Mentimeter kodunda iki fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö14: mentimeter soru sorma uygulaması merak uyandırıcı soru sormuştum

Ö23: ... mentimeter...

İş birliği- etkileşim kategorisi altında Google drive kodunda iki fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö14: Google drive ödevlerimi yaparken kullanıyorum

Ö20: ... Google Drive...

Video/animasyon kategorisi içerisinde Pawtoon kodu altında beş fen bilgisi öğretme adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö7: Powtoon u kullanmıştım bu uygulamayı da animasyon yapmak için kullanmıştım.

Ö14: pawtoon kısa bir animasyon yapmışm

Karikatür araçları kategorisi içerisinde Storyboardthat kodu altında beş fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö14: *storyboard that karikatür hazırlamıştım kavram yanlışlığı ile ilgili*

Ö16: *... Story board that...*

Karikatür araçları kategorisinde Pixton kodu altında iki fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö6: *...pixton...*

Ö15: *Pixton: Karikatür oluşturmak için.*

Haritalama-zihin aracı kategorisi altında Padlet kodunda üç fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö14: *Padlet uygulamasında hikâye ile olayı anlatmaya çalışmıştım*

Ö24: *dijital pano padlet*

Oyun hazırlama kategorisi altında Wordwall kodunda üç fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö9: *Wordwall vb. araçları sıklıkla kullanıyorum. Eğlence ve eğitim için kullanıyorum.*

Ö15: *Wordwall: eslestirme, dogru cevabi veren kostebeği vurma gibi oyunların olduğu değerlendirme için kullanıyorum.*

Oyun hazırlama kategorisi altında Wordmint kodunda bir fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayına ait örnek ifade aşağıda sunulmuştur.

Ö15: *Wordmint: Boş bırakılan kutucuklara sağdan sola-yukarıdan aşağı gibi yazan soruların cevaplarını yazdıkları bir değerlendirme için.*

Alternatif araç kategorisinde Microsoft Office kodunda iki fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayın ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö1: *...microsoft teams...*

Ö10: *Microsof world ödev hazırlamak için*

Alternatif araç kategorisinde Google araçlar kodu altında bir fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö20: *Google Dökümanlar, Google Slaytlar, Google Tablolar*

Deney simülasyonu kategorisinde Phet kodu altında üç fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö14: *phet Colorado öğrencime simülasyon izlettiğim bir program*

Web sitesi kategorisinde Wordpress kodu altında bir fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayın ait örnek ifade aşağıda sunulmuştur

Ö1: *...wordpress...*

Uzaktan eğitim aracı kategorisi altında Zoom kodunda iki fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö1: *...zoom...*

Ö9: *zoom eğitim için*

Sanal gezi kategorisinde Cospaces kodu altında bir fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayına ait örnek ifade aşağıda sunulmuştur.

Ö20: *cospaces...*

Dil öğrenme kategorisi altında Voscreen kodunda bir fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir öğretmen adayına ait örnek ifade aşağıda sunulmuştur.

Ö20: Voscreen...

Artırılmış gerçeklik kategorisinde Stellarium-Solar System scope kodun altında bir fen bilgisi öğretmen adayının cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayına ait örnek ifade aşağıda sunulmuştur.

Ö15: *Stellarium-Solar system scope: evreni (gezegenler-uydular şekilleri ve özellikleri) 3 boyutlu olarak görmek için.*

Cevap yok kategorisinde dört fen bilgisi öğretmen adayının soruya cevap vermediği anlaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik bilgi düzeyleri ve kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının web 2.0 araçları hakkındaki ön bilgilerine bakıldığında, web 2.0 araçlarını sırasıyla kullanım amacı, avantajları, öğrenme ortamı, web 2.0 araçları ve maliyet kategorilerini içeren cevaplar verdikleri görülmektedir (Grafik 2). Web 2.0 araçlarını kullanım amacı kategorisi altında cevaplayan öğretmen adaylarının içerik oluşturma, materyal tasarımı ve yardımcı/destek kodları altında görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını aktif olarak öğretim materyali üretim aracı olarak gördüklerini ve bu araçları pedagojik amaçla fen bilimlerine entegre etmeyi amaçladıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının aldıkları öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersleri kapsamında web 2.0 araçlarını kullanarak içerik oluşturmaları, materyal tasarlamaları ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ders planı hazırlamada yardımcı araç olarak kullanmalarının bu cevabı vermelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını ders içeriği oluşturma ve materyal geliştirme süreçlerinde etkili biçimde kullandıkları, Akbaba-Dağ ve Kılıç-Şahin'in (2024) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Benzer şekilde, Aydoğmuş ve Arslantaş (2020), bu araçların öğretmen adayları tarafından yararlı, eğlenceli ve sosyal etkileşimi artırıcı olarak değerlendirildiğini belirtmiştir. Bilginer ve Kılıçoğlu (2024), Web 2.0 araçlarını sosyal bilgiler dersinde etkili materyal araçları olarak tanımlarken, Lenao (2023) ise öğrencilerin bu araçları iletişim ve materyal paylaşımı amacıyla kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik kullanım amaçlarının materyal tasarımı, destekleyici araç kullanımı ve etkileşim boyutlarıyla örtüştüğünü göstermektedir. Web 2.0 araçlarının sağladığı faydalar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; aktif katılım sağlama, kalıcılığı arttırma, eğlenceli, etkileşimi arttırma, teknoloji okuryazarlığını geliştirme, kolay ulaşılabilir olma, zengin içerik sunma (Yapıcı, 2022), fen bilimleri dersinde web 2.0 araçlarını kullanılması ile öğrencilerin derse aktif katılımının sağlandığı ve buna bağlı olarak da öğrencilerin derse olan başarısının arttığı, (Özdemir & Eren, 2024), öğrencilerin derse katılımın arttırabileceği, öğrenmede kolaylık sağlayabileceği (Can vd., 2024) şeklinde ifade edildiği görülmüştür. Web 2.0 araçları ile ilgili öğretmen adaylarının avantajlar teması altında verdikleri cevapların da çalışmalarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını istedikleri her ortamda kullanılabilmeleri dolayısıyla kolaylık sağladığını belirttikleri, bilgisayar, tablet gibi araçlar ile kullanımını sağladığı için bireylerde teknoloji okur yazarlığını sağladığını, paylaşım, dosyalama, etkileşim, sunum gibi imkanları ile (Azid vd., 2020) çok yönlü olduğunu belirttikleri, bireyin kendisinin ön planda olmasına destek verdiği için aktif olmayı sağladığını, fen bilimleri dersinin içerisinde yer alan soyut kavramları (örneğin hücre gibi) somut olarak sunma imkanı sağlamasından dolayı bilgiyi somutlaştırmada (Sen, 2025; Timur vd., 2019) kullanılabileceğini belirttikleri düşünülmektedir.

Web 2.0 araçları kapsamında örnek olarak en sık ifade edilen platformlar arasında Canva, Powtoon, Padlet ve PhET'in yer aldığı görülmüştür. Bu örnekler, öğretmen adaylarının araçların isimlerine aşina olduğunu ancak tanım yerine işlevsel özelliklerine odaklandıklarını göstermektedir. Bu durum, Özer ve Özer (2017) ile Akbaba Dağ ve Kılıç Şahin (2024) tarafından da benzer şekilde raporlanmıştır. Adayların, araçlara yönelik bilgilerini genellikle uygulamalı derslerde ve öğretmenlik uygulamalarında kazandıkları deneyimler yoluyla edinmiş oldukları görülmektedir. Literatür incelendiğinde de öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını tanımlamaktan daha çok bu araçların özelliklerine (Özer & Özer, 2017) ve araç çeşitlerine yönelik açıklamalar yaptıkları (Akbaba-Dağ & Kılıç-Şahin, 2024) tespit edilmiştir. Web 2.0 araçlarının kullanımında karşılaşılan zorluklar

da çalışmada belirlenmiştir. Maliyet teması altında bazı uygulamaların ücretli olması, internet erişimi gereksinimi ve bazı araçlarda Türkçe dil desteğinin bulunmaması gibi unsurlar dile getirilmiştir. Bu durum, Atalmış ve Şimşek (2022), Talan ve Batdı (2022), Erdoğan ve Yıldırım (2023) gibi araştırmacıların çalışmalarında da benzer şekilde vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının bu tür teknik sınırlılıkları fark etmeleri, araçların sadece pedagojik yönleriyle değil, uygulanabilirlikleriyle de değerlendirildiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının en fazla canva, kahoot, pawtoon, storyboardthat araçlarını; afiş (sunum) hazırlama, online sınav/ Anket/ Quiz, iş birliği ve iletişim, karikatür ve video/animasyon hazırlama amacıyla kullandıklarını tespit edilmiştir. Afiş (sunum) hazırlamada en fazla tercih edilen Canva'nın, öğretmen adaylarının ders içeriği hazırlama ve ödev sunumu gibi görevlerde bu aracı aktif olarak kullanmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Online sınav/Anket/Quiz hazırlamada en çok kullanılan aracın ise kahoot olduğu görülmüştür. Kahoot, biçimlendirici değerlendirme yapmada, oyunlaştırarak öğrenmede kullanılabilen, eğlenceli, ücretsiz, öğretmenlere istedikleri içerikleri ve kendi sınavlarını oluşturarak öğrenci performanslarını hızlıca değerlendirme imkânı sunan oyun tabanlı bir öğrenme platformudur (Çelebi & Satırlı, 2021). Sağladığı kolaylıklar sayesinde öğretmen adayları tarafından sıklıkla kullanıldığı düşünülmektedir. Video/animasyon araçları içerisinde en fazla kullanılan uygulama olan Powtoon herkesin video ve animasyon tabanlı içerik hazırlamasına imkân sunması, hazır müzik ve seslendirme kullanımına izin vermesi nedeniyle öğretmen adayları tarafından görsel ve işitsel materyal hazırlamak amacıyla tercih edildiği düşünülmektedir. Çeşitli içeriği sayesinde, kullanıcılarına görsel hazırlama ve oluşturulan içeriği paylaşma olanağı sağlayan, basit arayüzü ile kullanıcılara kısa sürede kendi öykü panolarını hazırlama imkânı sunan Stortboardthat, adaylar tarafından kavram öğretimini görselleştirmede, karikatür hazırlamada ve dijital öykü oluşturmada etkili bulunan bir web 2.0 aracıdır (Tatlı & Er, 2021). Bu araçların çok fazla kullanılmasının nedeni; öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları derslerin içerisinde bu araçları görmeleri, bu araçlara yönelik eğitimler almaları ve sosyal platformlarda bu araçların çok fazla biliniyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde daha çeşitli ve pedagojik olarak işlevsel Web 2.0 araçlarının farklı derslere entegre edilmesi sayesinde öğretmen adaylarının dijital araç çeşitliliğine ve farklı kullanım amaçlarına yönelik farkındalıklarının artırılabilirliği düşünülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında da öğretmen adaylarının en fazla kullandığı web 2.0 araçlarının kahoot, wordwall, canva gibi araçların olduğu görülmektedir (Uçak & Şaka, 2022; Yılmaz, 2024). Kiroğlu & Güven'in (2024) çalışmasında öğretmenlerin afiş hazırlamak için canva, animasyon için pawtoon, ölçme amacıyla kahoot, wordwall, video hazırlamak için edpuzzle, dijital pano için padlet araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu paralellik, öğretmen adaylarının araç tercihlerini hem öğretim sürecinde karşılaştıkları uygulamalara hem de güncel dijital eğitim trendlerine göre şekillendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, etkileşim ve iş birliğine yönelik araçların (örneğin Google Drive, Mentimeter) kullanım sıklığının düşük olması, öğretmen adaylarının bu tür platformlara daha sınırlı düzeyde aşina olduklarını ya da uygulama fırsatı bulamadıklarını düşündürmektedir. Bu durum iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının yeterince teşvik edilmediğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının aktif katılım, iş birliği içinde ortak üretim becerilerini geliştirebilmek için etkileşimi ve iş birliğini temel alan web 2.0 araçlarına yönelik uygulamalar artırılmalıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını büyük ölçüde olumlu bir perspektifle ele aldıkları; bu araçların öğretimi kolaylaştırıcı, etkileşimi artırıcı ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirici yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ancak teknik erişim sorunları, maliyet gibi bazı sınırlılıkların da farkında oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, Web 2.0 araçlarının etkili kullanımının yalnızca pedagojik yeterlikle değil, aynı zamanda teknik altyapı ve dijital erişim olanaklarıyla da doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, K., & Ertaş-Kılıç, H. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139.
- Akbaba-Dağ, S., & Kılıç-Şahin, H. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 14(2), 540-553.

- Atalmış, S., & Şimşek, G. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yeterlilikleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 1-19.
- Atıcı, B., & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10(1), 10-12.
- Aydoğmuş, M., & Arslantaş, S. (2020). Prospective teachers metaphors as a lens to understand how perceive web 2.0. *Research on Education and Media*, 12(1), 57-68.
- Azid, N., Hasan, R., Nazarudin, N. F. M., & Md-Ali, R. (2020). Embracing industrial revolution 4.0: The effect of using web 2.0 tools on primary schools students' mathematics achievement (Fraction). *International Journal of Instruction*, 13(3), 711-728.
- Bayram-Yılmaz, B., & Ertem, H. Y. (2025). Web 2.0 araçlarının akademik başarıya etkisi: öğretmen görüşleri. *Route Educational & Social Science Journal*, 12(2), 129-142.
- Bilginer, R., & Kılıçoğlu, G. (2024). Sosyal bilgiler dersinde web 2.0 araçlarının kullanımı: Etkinlik örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırma Dergisi*, 9(1), 1-13.
- Bolatlı, Z., & Korucu, A. T. (2018). Secondary school students' feedback on course processing and collaborative learning with web 2.0 tools-supported STEM activities. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 456-478.
- Can, B. (2021). *Fen bilimleri dersinde web 2.0 destekli kavramsal karikatür kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Can, B., & Usta, E. (2021). Web 2.0 destekli kavramsal karikatürün başarı ve tutuma etkisi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 5(1), 51-69.
- Can, M. İ., Onbaşlı, Ü. İ., & Yalman, F. E. (2024). Sınıf öğretmenleri web 2.0 araçları kullanımında ne kadar yetkin? fen bilimleri dersi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 597-625.
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 Araçlarının İlkokul Seviyesinde Kullanım Alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110.
- Duman, H., & Karademir, E. (2020). Okul dışı öğrenme aracı olarak fen bilimleri dersinde bilim radyosu kullanımı: Ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 61-74.
- Ecevit, T. & Özdemir-Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlkoğretim Online*, 16(1), 129-150.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Erdoğan, A., & Yıldırım, N. (2023). Evaluation of the training to make preservice science teachers use web 2.0 tools during teaching. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18(1), 77-97.
- Horzum, M. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanma sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri*, 7(1), 603-634.
- Keçeci, G., Yıldız, S., Yıldırım, P., Alan, B., & Zengin, F. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin iklim değişikliği, biyoçeşitlilik ve çevre konularında yenilikçi öğretim teknoloji araçlarını kullanmalarının web 2.0 yetkinliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 370-379.
- Kırıkkaya, E. B., & Yıldırım, İ. (2021). Investigating the effect of using web 2.0 tools on 7th-grade students' academic achievements in science and self-directed learning with technology. *Journal of Turkish Science Education*, 18(3), 439-460.
- Kıroğlu, E. S., & Güven, U. (2024). Bilsem öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1803-1826.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., & Uğur-Erdoğan, F. (2019). Plickers Web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*,

5(2), 15-37.

- Laru, J., Näykki, P., & Järvelä, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple web 2.0 tools: A case study in the higher education context. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 29-38.
- Lenao, L. (2023). Exploring awareness and use of web 2.0 tools by students at ba ısa go university, Botswana. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 19(3), 108-125.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2007) Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R. Atkinson, C. McBeath & A. Soong Swee (Eds.), *ICT: Providing Choices for Learners and Learning* (pp. 664-675). Singapore: Centre for Educational Development.
- Ortaakarsu, F., & Sülün, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının fen bilimleri dersi DNA ve genetik kod ünitesinde motivasyona etkisi: Kahoot! örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 617-639.
- Ortaakarsu, F., & Sülün, Y. (2025). Fen öğretiminde web 2.0 araçlarının akademik başarı , motivasyon ve hatırlama düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 81-117.
- Özdemir, A., & Eren, P. (2024). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 uygulamaları kullanımının etkisinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 372-392.
- Özer, Ü., & Albayrak-Özer, E. (2017, Kasım). *Sosyal bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının eğitimde Web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri*. 3rd International Congress on Political, Economic and Social Studies sunulmuş bildiri, Ankara.
- Pınar, M. A., & Dönel-Akgül, G. (2024). Fen bilimleri öğretmenleri eğitsel dijital içerik geliştirme sürecine yönelik görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(37), 167-183.
- Sen, A. A., (2025). Pre-service chemistry teachers' knowledge and experince with web 2.0 tools. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 16(1), 838-862.
- Şengür, S., & Anagün, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri ve eğitimde web 2.0 uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(2), 128-150.
- Talan, T., & Batdı, V. (2022). Analysis of prospective teachers' competencies using web 2.0 tools in education through the rasch measurement model and MAXQDA. *Electronic Journal of Education Sciences*, 11(21), 66-85.
- Tatlı, Z., & Er, B. (2021). Dijital öykü geliştirmede storyboardthat aracının sürece etkisi: medya okuryazarlığı örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 88, 593-618.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108.
- Uçak, E., & Şaka, C. (2022). The effect of using web 2.0 tools in the teaching of socio-scientiric issues on pre-service science teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2679- 2710.
- Yapıcı, İ. Ü. (2022). The experiences of biology education master students in web 2.0 content development. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(2), 336-352.
- Yıldırım, İ. (2020). 7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yılmaz, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital materyal tasarımı deneyimlerine yönelik bir durum çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1700-1729.



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK
TUTUMLARININ SINIF YÖNETİMİ KAYGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**
**THE IMPACT OF PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TEACHING
ON CLASSROOM MANAGEMENT ANXIETY**

Kadriye Pashı

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
kadriyepasli91@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-5477-2351>*

Tuba Aydın Güngör

Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tuba.gngr@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3356-7826>

Özet

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygıları mesleki başarılarını etkileyebileceği için bu kaygıları etkileyen durumların tespit edilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kaygı durumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf yönetimi esnasında yaşadıkları kaygılarla ilişkisini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim gören veya pedagojik formasyon alan toplam 310 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 190 kişiden oluşmaktadır. Örneklemdaki kişilere Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği'nden oluşan formlar uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumu özelliklerine ilişkin veriler bulunmaktadır. Bunlar aynı zamanda çalışmanın değişkenleridir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha önce sınıf deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi kaygısı arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğine tutum, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi kaygısı

Abstract

Since teacher candidates' classroom management concerns may affect their professional success, it is very important to identify the situations that affect these concerns. It is thought that the attitudes of prospective teachers towards the teaching profession may affect their anxiety levels. The purpose of this study is to determine the relationship between teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and the concerns they experience during classroom management. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe of the research consists of a total of 310 students studying in the final year or receiving pedagogical formation at Artvin Coruh University Faculty of Education in the 2024-2025 Academic Year. The sample of the study consists of 190 people selected by simple random sampling method. Forms consisting of the Personal Information Form, the Teaching Profession Attitude Scale and the Classroom Management Anxiety Scale were applied to the people in the sample. The personal information form includes data regarding students' age, gender, department of study and previous classroom experience. These are also the variables of the study. As a result of the analyses, it was determined that the attitudes of the prospective teachers towards the teaching profession showed a significant difference according to their previous classroom experience. In addition, it was determined that there was a weakly significant relationship between the attitudes of the prospective teachers towards the

teaching profession and their classroom management concerns.

Keywords: Teacher candidate, attitude towards the teaching profession, classroom management, classroom management anxiety

GİRİŞ

Öğretmenlik çok eski zamanlardan beri süre gelen ve her zaman geçerliliğini koruyan bir meslektir. Toplum nezdinde öğretmenler insanlara yeni bir şeyler öğrettikleri ve birçok konuda fikirlerine başvurulduğu için saygın bir konuma sahiptir. Bu nedenle pek çok kişi, insanlara yeni bilgiler kazandırıp onlarda yeni ufuklar açarak onların topluma faydalı bireyler olmalarını sağlamak amacıyla öğretmenlik eğitimlerine başlamaktadırlar. Eğitimleri sürecinde ve meslek hayatları boyunca pek çok öğretmeninde en önemli gayesinin bu olduğu söylenebilir. Sınıflar, öğretmenlerin öğrencileri ile bir arada bulunduğu ve eğitim ve öğretimin yapıldığı alanlardır. Dolayısıyla sınıf içerisindeki yaşanan durumlar bu süreci etkilemektedir. Sınıf içerisindeki eğitim ve öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin etkili bir şekilde sınıf yönetimine sahip olması gerekmektedir (Gezen, 2021). Sınıf yönetimi verimli olmadığında öğrenci başarıları olumsuz bir şekilde etkilenir ve öğretmen de işinde memnuniyetsizlik yaşamaya başlar (Akan vd., 2016). Bunun sonucunda da öğretmen kendini yetersiz görmeye ve endişelenmeye başlamaktadır. Türk Dil Kurumu'na göre kaygı; tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, endişe ve gam olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler de meslek hayatları boyunca çeşitli nedenlerle kaygı yaşayabilmektedir. Bu durum eğitim sürecinde öğretmen adaylarında da görülebilmektedir. Eğitimleri sürecinde öğretmen adayları, kişisel farklılıklar ve birtakım etkenler nedeniyle farklı konularda kaygı duyabilmektedirler. Fuller'in (1969) belirttiği gibi de yaşanan kaygılarda değişiklik görülebilir (Aktaran Taşgın, 2006). Bu kaygılardan birisi de öğretmenin sınıf ortamında istediği ders ortamını oluşturamaması fikrinden kaynaklanan sınıf yönetimi kaygısıdır ve zaman yönetimi kaygısı, iletişim kaygısı, motivasyon kaygısı olarak üç başlıkta incelenmektedir (Sağır & Kökocak, 2023). Sınıf yönetimi kaygısını etkileyen birçok faktör vardır. Oral'a (2012) göre öğretmenlerin sahip olduğu özellikler, sınıf yönetimi ve hâkimiyeti konusundaki eksik bilgi ve tecrübesizliği gibi etmenler bu kaygıya neden olabilmektedir. Ayrıca öğretmenin sınıf yönetiminde kaygı yaşaması öğretmenin işinden keyif almamasına, mutsuz olmasına ve öğretmenliğinde tükenmişliğe neden olabilir (Gezen, 2021). Öğretmen adaylarının da sınıf yönetiminde tecrübesiz olmaları nedeniyle bu kaygıya sahip olmaları çok doğaldır ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetiminde yaşadıkları kaygı durumlarının birbirini etkileyebileceği düşünülebilir. Özellikle mezun olacak son sınıf öğrencilerinin bu kaygılara sahip olmaları ileriki dönemlerdeki mesleki başarılarını da etkileyebileceği için bu kaygıların ve bu kaygıları etkileyen durumların tespit edilmesi oldukça önemlidir. Yapılan incelemelerde bu konuyla alakalı daha önce yapılmış çalışmaların sayısının az olduğu görülmekte ve literatüre yeni çalışmaların eklenmesi gerektiği kanısına varılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının da literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf yönetimi esnasında yaşadıkları kaygılarla ilişkisini belirlemektir.

Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf yönetimi esnasında yaşadıkları kaygılara etkisi var mıdır?

Alt Problemler

Öğretmen Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları,

- 1) cinsiyetlerine
- 2) yaşlarına

- 3) öğrenim gördükleri bölüme
- 4) daha önce sınıf deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygıları,
- 5) cinsiyetlerine
- 6) yaşlarına
- 7) öğrenim gördükleri bölüme
- 8) daha önce sınıf deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 9) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Nicel araştırmalar, mevcut durumla alakalı bilgi edinmek amacıyla sayısal verilerin tarafsız bir şekilde gözlemlenerek ölçüldüğü araştırmalardır (Burns & Grove, 1993).

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırmaları, bir grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf yönetimi kaygılarına etkisini incelenmek için bu araştırma modeli seçilmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evreni 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim gören veya pedagojik formasyon alan toplam 310 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 190 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, nicel araştırma teknikleriyle toplanacaktır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

1) Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumu gibi özelliklerine ilişkin veriler toplanmaktadır. Bunlar aynı zamanda çalışmanın değişkenlerini de oluşturmaktadır.

2) Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu ölçmek için Çetin (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılacaktır. Ölçeğin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri 0.95, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=0.95$ tir. Analiz sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Çetin, 2006).

3) Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını ölçmek için Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen

“Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=0.960$ tır. Analizlerin sonucu, Sınıf Yönetimi Kaygısı (SYK) Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Özkul & Dönmez, 2019)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeklerin kullanımı için yazarlarla iletişime geçilerek izinleri alınmıştır. Daha sonra ise Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik İnceleme Kurulu’ndan izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçekler, öğretmen adaylarına Google form aracılığıyla çevrimiçi olarak uygulanmıştır. 190 kişi ölçekleri doldurarak araştırmaya katılmıştır. Verilerin analizinde SPSS21 paket programı ve Excel programları kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS21 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. SPSS farklı birçok programla kullanılabilen istatistikî bir analiz programıdır. Veri analizinden önce eksik veya hatalı cevapların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici ve çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Betimsel analizler kapsamında verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıp gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ise de hem basıklık ve çarpıklık değerleri hem de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Araştırma analizinde ayrıca korelasyon ve demografik değişkenler için de normallik sağlanan verilerde t testi uygulanmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarına uygulanan Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği’nin verilerine göre uygulanacak istatistiksel yöntemi belirlemek amacıyla cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumu değişkenlerine ait betimsel analizlerin sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Kategori	n	Ort.	SS	Bas.	Çarp.
Cinsiyet	Kadın	141	3,8900	,65563	-,486	-,468
	Erkek	49	3,7009	,65382	-1,136	,349
Öğrenim Görülen Bölüm	Eğitim	79	3,8250	,64977	-,909	-,322
	Fakültesi					
	Formasyon	111	3,8528	,66764	-,743	-,218
Daha Önce Sınıf Deneyimi	Evet	65	3,9969	,61425	-,725	-,349
Yaşama Durumu	Hayır	125	3,7602	,66875	-,862	-,181

Tablo 1’de Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’nden elde edilen veriler gösterilmektedir. Tabachnick ve Fidell’in (2013) belirttiği gibi çarpıklık-basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. (Aktaran Sağır & Kökocak, 2023). Buna göre tablodaki basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumu değişkenlere ait değerlerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Normal dağılım gösterdiği tespit edilen verilerin analizinde, parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutum puan ortalamaları arasında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Değişkenlere İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	n	Ort.	SS	t	p
Cinsiyet	Kadın	141	3,8900	,65563	1,740	,083
	Erkek	49	3,7009	,65382		
Öğrenim Görülen Bölüm	Eğitim	79	3,8250	,64977	-,286	,775
	Fakültesi					
	Formasyon	111	3,8528	,66764	2,379	,018
Daha Önce Sınıf Deneyimi	Evet	65	3,9969	,61425		
Yaşama Durumu	Hayır	125	3,7602	,66875		

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine yönelik tutum puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı ($t = 1,740$, $p > 0.05$); eğitim fakültesi ve eğitim fakültesinden formasyon alan öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine yönelik tutum puan ortalamaları arasında öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t = -,286$, $p > 0.05$). Buna karşın daha önce sınıf deneyimi yaşayan ve yaşamayan öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t = 2,379$, $p < 0.05$). Bu fark daha önce sınıf deneyimi olanlar lehinedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutum puan ortalamaları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için korelasyon hesabı yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleğine Tutum ile Yaş Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Öğretmenlik Mesleğine Tutum	Yaş
Öğretmenlik Mesleğine Tutum	Pearson Correlation	1	,109
	Sig. (2-tailed)		,134
	N	190	190
Yaş	Pearson Correlation	,109	1
	Sig. (2-tailed)	,134	
	N	190	190

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamaları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Öğretmen adaylarına uygulanan Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği’nin verilerine göre uygulanacak istatistiksel yöntemi belirlemek amacıyla cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumu değişkenlerine ait betimsel analizlerin sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeğine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Kategori	n	Ort.	SS	Bas.	Çarp.
Cinsiyet	Kadın	141	3,6886	,79442	,018	-,466
	Erkek	49	3,5217	,99221	-,097	-,396
Öğrenim Görülen Bölüm	Eğitim Fakültesi	79	3,7424	,65713	-,679	,040
	Formasyon	111	3,5766	,96139	-,275	-,479
Daha Önce Sınıf Deneyimi	Evet	65	3,7171	,90466	,442	-,818
Yaşama Durumu	Hayır	125	3,6083	,82177	,006	-,305

Tablo 4’te Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği’nden elde edilen veriler gösterilmektedir. Tabachnick ve Fidell’in (2013) belirttiği gibi çarpıklık-basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. (Aktaran Sağır & Kökocak, 2023). Buna göre tablodaki basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumu değişkenlere ait değerlerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Normal dağılım gösterdiği tespit edilen verilerin analizinde, parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı puan ortalamaları arasında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeğinin Değişkenlere İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	n	Ort.	SS	t	p
Cinsiyet	Kadın	141	3,6886	,79442	1,064	,291
	Erkek	49	3,5217	,99221		
Öğrenim Görülen Bölüm	Eğitim Fakültesi	79	3,7424	,65713	1,412	,160

	Formasyon	111	3,5766	,96139		
Daha Önce Sınıf Deneyimi	Evet	65	3,7171	,90466		
Yaşama Durumu	Hayır	125	3,6083	,82177	,835	,405

Tablo 5 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı ($t = 1,064$, $p > 0.05$); eğitim fakültesi ve eğitim fakültesinden formasyon alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı puan ortalamaları arasında öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t = 1,412$, $p > 0.05$). Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı puan ortalamaları arasında daha önce sınıf deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t = 0,835$, $p > 0.05$).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygısı puan ortalamaları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için korelasyon hesabı yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Yönetimi Kaygısı ile Yaş Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Sınıf Yönetimi Kaygısı	Yaş
Sınıf Yönetimi Kaygısı	Pearson Correlation	1	,021
	Sig. (2-tailed)		,769
	N	190	190
Yaş	Pearson Correlation	,021	1
	Sig. (2-tailed)	,769	
	N	190	190

Tablo 6 incelendiğinde sınıf yönetimi kaygı puan ortalamaları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamaları ile sınıf yönetimi kaygısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için korelasyon hesabı yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğine Tutum ile Sınıf Yönetimi Kaygısı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Öğretmenlik Mesleğine Tutum	Sınıf Yönetimi Kaygısı
Öğretmenlik Mesleğine Tutum	Pearson Correlation	1	,160*
	Sig. (2-tailed)		,027
	N	190	190
Sınıf Yönetimi Kaygısı	Pearson Correlation	,160*	1
	Sig. (2-tailed)	,027	
	N	190	190

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamaları ile sınıf yönetimi kaygısı puan ortalamaları arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf yönetimi esnasında yaşadıkları kaygılarla ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile sınıf yönetimi kaygısı arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca daha önce sınıf deneyimi yaşayan ve yaşamayan öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine tutumları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve bu farkın daha önce sınıf deneyimi olanların lehine olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Çapa & Çil, 2000; Özder vd., 2010). Aynı şekilde

öğretmen adaylarının öğrenim görülen alana göre de öğretmen mesleğine tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine tutum ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı puanlarında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce sınıf deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca sınıf yönetimi kaygısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi kaygıları arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunması seçilen örneklemden kaynaklanan bir sonuç olduğundan daha sonraki çalışmalarda daha geniş bir evren ve örneklem alınarak çalışma geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., Şener, N., Başar, M., Şen, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 71-88. <https://doi.org/10.29065/usakead.232405>
- Burns, N. & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization* (2nd Ed.). Elsevier Science Health Science.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. bs.). Pegem Akademi.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37
- Gezen, H. (2021, June). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *In Biruni University 1st International Congress on Teaching and Teacher Education full-text Proceedings Book Ictte2021* (p. 60).
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901-2916.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 253-275.
- Özkul, R., & Dönmez, B. (2019). Sınıf yönetimi kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694. <https://doi.org/10.17679/inuefd.521575>
- Sağır, M., & Kökocak, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 114-131.
- Taşgım, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının meslekî kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 14(2), 679-686.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BOŞ ZAMAN YÖNETİMİ: ORDU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

FREE TIME MANAGEMENT OF UNIVERSITY STUDENTS: THE CASE OF ORDU UNIVERSITY

Fatih Koca

*Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fkoca@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-3754-7283>*

Sena Kılıç

*Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, senakilic53@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-5757-2152>*

Özet

Zamanın hızla geçtiği ve beraberinde de insan yaşamını etkileyen çeşitli yenilikler getirdiği düşünüldüğünde insanlar için son derece önemli bir kavram olarak zaman kavramının alan yazınında yer almaya devam edeceğini söylemek şaşırtıcı olmayacaktır. Öyle ki değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte dünyada pek çok şey bu değişim ve gelişmelerden etkilenmektedir. Dolayısıyla bu değişim ve gelişmeler içerisinde boş zaman yönetimini ele almak değerli sonuçlar çıkarmamıza yol açabilir. Bu araştırma, Ordu Üniversite Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin boş zaman yönetimlerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerinde öğrenim gören 424 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Akgül ve Karaküçük (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen "Boş Zaman Yönetimi Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin boş zaman yönetiminin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanırken sınıf düzeyi ve okunan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde sonuçlar tartışılıp çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zaman, boş zaman, boş zaman yönetimi

Abstract

Considering that time passes quickly and brings with it various innovations that affect human life, it would not be surprising to say that the concept of time as an extremely important concept for people will continue to take place in the literature. In fact, with the changing and developing technology, many things in the world are affected by these changes and developments. Therefore, addressing free time management within these changes and developments can lead us to valuable conclusions. This research aims to determine the free time management of university students studying in different departments of Ordu University Faculty of Education and to examine them according to various variables. The sample group of the study consisted of 424 university students studying in different departments of Ordu University Faculty of Education in the Spring semester of the 2024-2025 academic year. In the study, the "Free Time Management Scale" adapted into Turkish by Akgül and Karaküçük (2015) and the "Personal Information Form" created by the researchers were used. According to the findings obtained from the research, it was determined that the free time management of university students did not show a statistically significant difference according to gender, while there was

a statistically significant difference according to the class level and the department studied. As a result of the findings obtained from the research, the results were discussed and various suggestions were made.

Keywords: Time, free time, free time management

GİRİŞ

Zaman, her insanın eşit düzeyde sahip olduğu ancak farklı sebeplerden ötürü herkesin aynı düzeyde faydalanmayı sağlayamadığı son derece önemli bir kaynaktır. Satın alma, değiştirme ya da saklamanın mümkün olmadığı tek kaynak, zamanın kendisidir. Yaşamda başarılı olabilmek için en önemli yol, zamanı etkili bir şekilde yönetmeye ve planlamaya gerekli önemi vermekten geçmektedir. İyi bir zaman yönetimi, her bireyin hayatta olmazsa olmaz bir unsurudur (Al Khatib, 2014). Zaman yönetimi kavramı bireyin amaç ve hedeflerine ulaşması için zamanı verimli bir şekilde kullanma çabasını ifade etmektedir. Etkili bir şekilde gerçekleştirilen zaman yönetimi işlerin düzenlenmesi veya programlanmasının dışında öncelikli olarak öz kontrol demektir (Vatan & Altuğ-Özsoy, 2002).

Toplumsal yaşamdaki pek çok alanda kendini gösteren teknolojik değişim, gündelik yaşam ve çalışma şeklimizin dönüşmesine yol açmakla birlikte boş zamanı değerlendirme etkinliklerine ulaşma ve bu etkinliklere katılım şeklimizde de köklü değişimler yapmaktadır (Elnur, 2024). Özellikle akıllı telefonların ve internet donanımına sahip bilgisayarların hem iş hem de özel ve sosyal hayat üzerinde son derece etkili olmasından ötürü bireyler zamanlarının pek çoğunu bu cihazlarda harcamaktadır ve bu da boş zamanlarını verimli ve etkili bir biçimde değerlendirmelerinin önünde bir engel olabilmektedir (Demirel vd., 2022). Bireylerin boş zamanlarının olması ve bu zamanlarında yaptığı faaliyetler ya doğrudan ya da dolaylı şekilde yaşamlarındaki farklı boyutları ve değerlerini de etkilemektedir (Akgül & Karaküçük, 2015). Boş zaman, bireyin yapabileceği şeyler konusunda tek başına karar verebildiği ve herhangi bir zorunluluğunun olmadığı zamanlarını içermektedir (Wang vd., 2011). Boş zaman yönetimi ise bireylerin çalışma zamanlarının dışındaki süreyi değerlendirebilmek ve gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla plan ve program içinde hareket etmeleridir. Bu plan ve program yapılacak şeyin ne olduğu, bunun nasıl yapılacağı, ne zaman yapılacağı gibi süreçlerin bilinçli ve uygun bir biçimde yönetimini kapsayabilir (Fişekçioğlu & Özsarı, 2017). Nitekim, Wang ve Kao (2006) boş zaman yönetimi kavramının hedef belirleme ve değerlendirme, programlama, değerler, teknik ile anında yanıt şeklinde beş faktörden oluştuğunu iddia etmektedir.

Bireyler, sahip oldukları boş zamanlarını etkili bir şekilde mi yoksa zararlı bir şekilde mi değerlendirecekleri noktasında kararlarını kendi özgür iradeleriyle verirler (Sağın vd., 2023). Nitekim daha önceki araştırmalar, boş zaman yönetiminin insanların yaşam kaliteleri (Terzi vd., 2024), boş zaman memnuniyeti (Yuncu vd., 2020), sağlıklı yaşam biçimi davranışları (Kaygusuz & Gümüş, 2021), akademik başarı (Serdar vd., 2017) gibi durumları olumlu yönde etkilediğini, psikolojik sağlamlığın bir yordayıcısı olduğunu (Ciminli, 2024) gösterirken sosyal medya bağımlılığı (Yeşildal & Üstünbaş, 2019), teknoloji bağımlılığı (Ciminli, 2024) gibi değişkenler ile negatif yönde bir ilişkisi olduğunu raporlamaktadır.

Özellikle gençlikte en hareketli zamanlarını yaşayan bireylerin boş zamanlarını hoşça ve nitelikli bir biçimde geçirmelerinde, birey ve toplum yararına olacak faaliyetlere enerjilerini vermelerinde, kendini kötü alışkanlıklardan koruyup bilgi, becerileri ile yeteneklerini geliştirmelerinde ders dışı etkinliklerin de rolü büyüktür. Bu zamanları gençler iyi değerlendiremediğinde çeşitli sorunlar olabileceği gibi tam tersi bir durumda toplum ve birey için değişik faydaları olabileceği söylenebilir (Güçlü, 2013). Tüm bu ampirik sonuçlar ve teorik bilgiler değerlendirildiğinde geleceğe hazırlanan üniversite öğrencilerinin boş zaman yönetimlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin boş zaman yönetimlerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

-Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin boş zaman

yönetimi puanları nasıldır?

-Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin boş zaman yönetimleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve okunan bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, tarama araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarında, bir grup insandan; görüş, inanç, tutum vb. o grubun parçası olduğu evrenin özelliklerini tanımlamak için bilgi toplanır (Fraenkel vd., 2012). Aynı zamanda veriler uygun örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Uygun örnekleme, örneklemin kolay ulaşılabilir olduğu birimlerden seçildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın örnekleme grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 424 üniversite öğrencisinden oluşturmaktadır. Öğrencilerin 350'si kadın 74'ü erkektir. Öğrencilerin 50'si rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 98'i ilköğretim matematik öğretmenliği, 39'u sınıf öğretmenliği, 105'i okul öncesi öğretmenliği, 47'si fen bilgisi öğretmenliği, 45'i Türkçe öğretmenliği, 40'ı sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencisidir ve bu öğrencilerden 42'si birinci sınıf, 171'i ikinci sınıf, 129'u üçüncü sınıf ve 82'si dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Boş Zaman Yönetimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. İlgili veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Boş zaman yönetimi ölçeği

Wang vd. (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Akgül ve Karaküçük (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .83, test-tekrar-test katsayısı ise .86'dır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi boş zaman yönetimi uygulamalarının daha iyi olduğunu gösterir (Akgül & Karaküçük, 2015).

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Form cinsiyet, sınıf düzeyi ve okunan bölüme ilişkin soruları içermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizini gerçekleştirmek için SPSS 27.0 programı kullanılmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayılarının -.414 ile .119'a; basıklık katsayılarının ise .396 ile .237 arasında değiştiği gözlenmiştir. George ve Mallery'e (2016) göre için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ila +2 arasında değer aldığı verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabilirliğini dikkate aldığımızda veriler normal dağılım göstermektedir.

Katılımcıların boş zaman yönetimi puanlarının nasıl olduğunu anlamak için ortalamaya bakılmıştır. Katılımcıların boş zaman yönetimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilirken sınıf düzeyi ve okunan bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizleri gerçekleştirmeden önce gerekli varsayımların kontrolü sağlanmıştır. Levene Varyans eşitliği testi incelenmiş ve sonuçların homojen olduğu görülmüştür. Ardından analizler gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığının kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin boş zaman yönetimi puan düzeyleri

Boş zaman yönetimi ölçeğinden elde edilen sonuçlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Boş Zaman Yönetimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

N	$\bar{X}$	Ss
424	53.06	7.78

Tablo 1’e bakıldığında öğrencilerin boş zaman yönetimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 53.06 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan düşünüldüğünde öğrencilerin boş zaman yönetimlerinin çok kötü olmadığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin boş zaman yönetimlerinin cinsiyete göre incelenmesi

Öğrencilerin boş zaman yönetimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Yönetimlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	350	53.35	7.55	422	1.685	.093
Erkek	74	51.68	8.67			

*p<.05

Tablo 2’ye bakıldığında kız öğrencilerin boş zaman yönetimi ölçek puan ortalaması ($\bar{X}$ =53.35) erkek öğrencilerin ($\bar{X}$ =51.68)’tür. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin boş zaman yönetimi ölçek puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t (422)= 1.685, p> .05).

Öğrencilerin boş zaman yönetimlerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi

Öğrencilerinin boş zaman yönetimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Yönetimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
Gruplar arası	527.24	3	175.75	2.95	.033	1-2* 2-4*
Gruplar içi	25045.41	420	59.63			
Toplam	25572.64	423				

1= birinci sınıf 2=ikinci sınıf 3=3.sınıf 4=dördüncü sınıf

*p<.05

Tablo 3’e göre birinci sınıftaki katılımcıların boş zaman yönetimi ölçek puan ortalaması ($\bar{X}$ =54.93) ikinci sınıf ($\bar{X}$ =51.94) üçüncü sınıf ($\bar{X}$ =53.03) ve dördüncü sınıf öğrencilerin ise ($\bar{X}$ = 54.48) şeklindedir. Öğrencilerin boş zaman yönetimi ölçeği puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [F(3, 420) = 2.95, p<.05]. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığının kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin boş zaman yönetimi puanları ortalaması ikinci sınıf öğrencilerin puan ortalamasından; dördüncü sınıf öğrencilerin boş zaman yönetimi puanları ortalaması ise ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin boş zaman yönetimlerinin okunan bölüme göre incelenmesi

Öğrencilerinin boş zaman yönetimlerinin okunan göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Yönetimlerinin Okunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
Gruplar arası	1044.63	6	174.11	2.96	.008	1-6* 2-6* 4-3* 4-6* 4-7* 5-6*
Gruplar içi	24528.01	417	58.82			
Toplam	25572.64	423				

1= rehberlik ve psikolojik danışmanlık 2= ilköğretim matematik öğretmenliği 3= sınıf öğretmenliği 4= okul öncesi öğretmenliği 5=fen bilgisi öğretmenliği 6= Türkçe öğretmenliği 7= sosyal bilgiler öğretmenliği

*p<.05

Tablo 4'e göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan öğrencilerin boş zaman yönetimi ölçek puan ortalaması ($\bar{X}$ =53.64) ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}$ =53.49), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$ =51.38), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}$ =54.52), fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{X}$ =54.28), Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}$ =49.80) ve sosyal bilgiler öğretmenliği ise ($\bar{X}$ =51.28) şeklindedir. Öğrencilerin boş zaman yönetimi ölçeği puan ortalamalarının okunan bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [F(6, 417) = 2.96, p<.05]. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığının kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin boş zaman yönetimi puan ortalaması Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamasından; ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin boş zaman yönetimi puan ortalaması Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamasından; okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin boş zaman yönetimi puan ortalaması ise sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamasından; fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin boş zaman yönetimi puan ortalaması Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin boş zaman yönetimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 53.06 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan düşünüldüğünde öğrencilerin boş zaman yönetimlerinin kötü olmadığı söyleyebiliriz.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin boş zaman yönetimi ölçek puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Eranıl ve Özcan (2018), tarafından elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Diğer yanda Çankaya ve Harmandar-Demirel (2024) boş zaman yönetimi ölçeği alt boyutlarından hiçbirinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit ederken Işıkgöz vd. (2021) boş zaman yönetimi ölçeği alt boyutlarından yalnızca boş zaman tutumu alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini diğer boyutlar açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre birinci sınıf öğrencilerinin boş zaman yönetimi puanları ortalaması ikinci sınıf öğrencilerin puan ortalamasından; dördüncü sınıf öğrencilerin boş zaman yönetimi puanları ortalaması ise ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Üniversite için gençlerin yaşadıkları yerlerden farklı yerlere gittikleri ya da farklı bir yere gitmeseler dahi

başka yerden gelen arkadaşlarıyla zaman geçirmek adına farklı sosyal ortamlara girmek, yeni şeyler keşfetmek için daha heyecanlı olmaları ikinci sınıflarla aralarındaki farkın bir nedeni olarak düşünülebilir. Ancak zamanla öğrencilerin boş zamanlarını geçirmek için farklı alternatifler konusunda daha fazla şey öğrenmesi boş zaman yönetimlerini daha iyi ayarlamalarına katkıda bulunabilecek bir durum da olmuş olabilir. Yaşartürk vd. (2018) tarafından rekreasyon bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise ikinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencilerinin boş zaman yönetimi toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ve farklılığın ikinci sınıf lehine olduğuna ulaşılmıştır. Çankaya ve Demirel (2024) farklı bir örneklem grubuyla gerçekleştirdiği çalışmasında ise boş zaman tutumu alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Ancak Küçükeşmen vd. (2020) tarafından ön lisans öğrencileri ve Sanlav ve Gürkan (2021) tarafından lise öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmalarda mevcut bulguyla çelişir nitelikte anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit edilmiştir.

Bir diğer bulguda ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin boş zaman yönetimi puan ortalaması Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamasından; ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin boş zaman yönetimi puan ortalaması Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamasından; okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin boş zaman yönetimi puan ortalaması ise sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamasından; fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin boş zaman yönetimi puan ortalaması Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aydın-Yıldırım (2021) mevcuttaki çalışmanın ele aldığı bölümlerden farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında boş zaman yönetimi ölçeğinin alt boyutlarından olan programlama alt boyutunda hemşirelik öğrencilerinin çocuk gelişimi ile fizik tedavi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Serdar vd. (2017) ise yine mevcuttaki çalışmanın ele aldığı bölümlerden farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında boş zaman yönetimi düzeylerinin bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Daha önce de değinildiği üzere zamanın son derece önemli olduğu düşündüğümüzde ve zaman yönetimi uygulaması daha iyi oldukça bireylerin sürekli kaygı ve streslerinin azaldığı (Erdul, 2005; Yıldız, 2018) yönündeki bulgularda dikkate alındığında geleceğin mimarı olacak gençlerin boş zaman yönetimi sağlamalarının kendileri için olumlu sonuçlar doğuracak bir kaynak hâline dönüşebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda daha sonraki çalışmalarda gençlerin boş zaman yönetimleri ile onları psikolojik açıdan etkileyen pek çok farklı unsurla ilişkisini anlamaya yönelik çalışmaların gerçekleştirmesinin önemli sonuçlar getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerinin boş zaman yönetimini etkileyen unsurların neler olduğuna yönelik nitel araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, B. M., & Karaküçük, S. (2015). Boş zaman yönetimi ölçeği: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1867-1880. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3445>
- Al Khatib, A. S. (2014). Time management and its relation to students' stress, gender and academic achievement among sample of students at Al Ain University of Science and Technology, UAE. *International Journal of Business and Social Research*, 4(5), 47-58.
- Aydın-Yıldırım, T. (2021). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüm ve bazı sosyodemografik değişkenlere göre boş zaman yönetimlerinin incelenmesi. *Acıbadem Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 361-369. <https://doi.org/10.31067/acusaglik.847129>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.A. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Ciminli, A. (2024). Ergenlerde psikolojik sağlık, teknoloji bağımlılığı ve boş zaman yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 2730-2745.

- Çankaya, M. T., & Harmandar-Demirel, D. (2024). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile boş zaman yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 7(1), 105-131. <https://doi.org/10.53025/sportive.1444557>
- Demirel, M., Er, Y., Kaya, A., & Çuhadar, A. (2022). Dijital bağımlılık ve boş zaman yönetiminin günlük hayata etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 1292-1306.
- Elnur, A. (2024). Dijital çağda boş zaman: boş zaman olgusunun dijitalleşmesi bağlamında “Ready Player One” filminin incelenmesi. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 431-462. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1428798>
- Eranıl, A. K., & Özcan, M. (2018). Lise öğrencilerinin boş zaman yönetimi becerisinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 779-785. <https://doi.org/10.18506/anemon.373396>
- Erdul, G. (2005). *Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Fişekçioğlu, İ. B., & Özsarı, A. (2017). Leisure time management and the attitudes of disabled athletes. *International Journal of Sport Culture and Science*, 5(4), 302-318. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS694>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14.baskı). Routledge.
- Güçlü, M. (2013). Gençlik döneminde boş zaman faaliyetlerinin yeri ve önemi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 158-169.
- Işıkgöz, M. E., Esentaş, M., & Güzel-Gürbüz, P. (2021). Üniversite öğrencilerinin boş zaman yönetimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 413-429.
- Küçükmesmen, E., Şimşek, A., & Türkoğlu, M. E. (2020). Önlisans öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine göre boş zaman yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 202-231.
- Sağın, A. E., Üstün, Ü. D., & Mergan, B. (2023). Egzersiz ve dijital bağımlılığının boş zaman yönetimi üzerindeki yordayıcılık düzeyinin incelenmesi. *ROL Spor Bilimleri Dergisi, Özel Sayı* (1), 200-215. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10024367>
- Sanlav, R., & Gürkan, A.C. (2021). Spor lisesi öğrencilerinin boş zaman yönetiminin bazı değişkenler üzerine incelenmesi, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(39),673-681.
- Serdar, E., Demirel, D. H., Demirel, M., & Çakır, V. O. (2017). The relationship between university students' free time management and academic success. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 6(4), 72-82. <http://doi.org/10.22282/ojrs.2017.22>
- Terzi, E., Işık, U., İnan, B. C., Akyıldız, C., & Üstün, Ü. D. (2024). University students' free time management and quality of life: the mediating role of leisure satisfaction. *BMC Psychology*, 12(1), 239. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01745-2>
- Vatan, F., & Altuğ-Özsoy, S. (2002). Zaman yönetimi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 18(3), 89-103.
- Wang, W. C., Kao, C. H., Huan, T. C., & Wu, C. C. (2011). Free time management contributes to better quality of life: A study of undergraduate students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 561-573. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9217-7>

- Wang, W. C., & Kao, C. H. (2006). An exploration of the relationships between free time management and the quality of life of wage-earners in Taiwan. *World Leisure Journal*, 48(1), 24-33. <https://doi.org/10.1080/04419057.2006.9674427>
- Yaşartürk, F., Akyüz, H., & Karataş, İ. (2018). Rekreasyon bölümü öğrencilerinin boş zaman yönetimi ile akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sport Sciences Research*, 3(2), 233-243. <https://doi.org/10.25307/jssr.485859>
- Yeşildal, M., & Üstünbaş, B.N. (2019). Etkisiz bir boş zaman yönetimi sonucu: Sosyal medya bağımlılığı. İçinde R. Erdem, S. Bostan, T. Şahinöz (Eds.), 4. *Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yönetimi Kongresi e-Bildiri Kitabı* (ss:281-285).
- Yıldız, K. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi ve stres algılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 80-99. <https://doi.org/10.19126/suje.413286>
- Yuncu, E. N., Yurcu, G., & Akıncı, Z. (2020). The mediating role of leisure time management in the effect of stress coping methods on leisure satisfaction among tourist guides. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 7(2), 150-189. <https://doi.org/10.31771/jtr.2020.59>



GİRESUN TÜRK OCAĞI: EĞİTİM, KÜLTÜR VE SOSYAL HAYATA KATKILARI (1917-1931)

THE ROLE OF THE GİRESUN TURKISH HEARTH IN EDUCATIONAL, CULTURAL, AND SOCIAL DEVELOPMENT (1917–1931)

Mehmet Özmenli

**Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehmetozmenli@hotmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-8616-0712>**

Serhat Çakmak

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, serhatcakmak.1991@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5396-5453>

Özet

Fransız Devrimi, öncelikle Avrupa’da olmak üzere milliyetçi yapıyı esas alan ulus devletlerin kuruluşuna ortam hazırlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu da Fransız Devrimi’nden etkilenmiş ve milliyetçi isyanlar sonucunda ciddi toprak kayıpları yaşamıştır. Toprak kayıplarının ardından Osmanlı’da başlayan yeni dönemin mimarı Türk milliyetçileri olmuştur. Türk milliyetçileri, çeşitli dernekler kurarak Osmanlı Devleti’nin siyasi, kültürel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmuşlardır. 1912’de kurulan Türk Ocakları hem Osmanlı’nın son dönemlerinde hem de Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze kadar devleti ile iş birliği içerisinde Türk milletinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Giresun’da ilk Türk Ocağı şubesi 1917’de kurulmuş ancak 1918’de faaliyetlerine ara vermiştir. 1925’te yeniden teşkilatlanarak faaliyetlerine başlayan Ocak, bölgedeki halkın kültürel gelişimine büyük katkı sağlamıştır. 1924-1931 yılları arasında Giresun, Tirebolu, Görele, Alucra ve Şebinkarahisar’da toplam beş şube açılmıştır. Eğitim, hukuk, sanat, spor ve ekonomi gibi birçok alanda konferanslar düzenlenmiş, kültürel faaliyetler yürütülmüştür. Giresun Türk Ocağı, 1917’de “Ana Türk Yurdu” mecmuasını yayınlamış, 1924’ten itibaren yayınlanan “İzler” mecmuasına da önemli katkılarda bulunmuştur. Türk Ocakları, 1928 Harf Devrimi sonrası okuma-yazma kursları açarak yeni harflerin öğretiminde etkin rol oynamıştır. Kadınlara yönelik dikiş-nakış kursları düzenlenmiş, Trabzon’dan gelen uzmanlar eğitim vermiştir. Kütüphaneler kurularak halkın bilgiye erişimi artırılmış, 1928’de müze açılmıştır. Sanatsal etkinlikler kapsamında tiyatro gösterileri, konserler, musiki kursları ve futbol müsabakaları organize edilmiştir. Futbol, atletizm, denizcilik ve mıntika heyetleri oluşturulmuş, sporcular yetiştirilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, Giresun Türk Ocağı’nın 1917-1931 yılları arasında yürüttüğü sosyal ve kültürel faaliyetlerin bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkılarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda gerekli literatür taraması yapılmış, döneme ait kaynaklar tasnif edilerek Giresun Türk Ocağı’nın faaliyetleri kategorize edilerek sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, kültür, Türk Ocakları

Abstract

The French Revolution facilitated the rise of nation-states based on nationalist ideals, particularly across Europe. Influenced by this movement, the Ottoman Empire experienced significant territorial losses due to nationalist uprisings. In the aftermath, Turkish nationalism emerged as a guiding force in reshaping the political and cultural landscape of the empire. Founded in 1912, the Turkish Hearths played a vital role in this transformation and later in the establishment and development of the Republic of Turkey. The Giresun branch of the Turkish Hearths was first established in 1917 but

suspended its activities in 1918. It was reorganized in 1925 and became a center of cultural and social activity in the region. Between 1924 and 1931, branches were opened in Giresun, Tirebolu, Görele, Alucra, and Şebinkarahisar. The organization promoted public education, legal awareness, arts, sports, and economic development through conferences and events. It also published the periodical *Ana Türk Yurdu* in 1917 and contributed to the journal *İzler* from 1924 onward. Following the 1928 Alphabet Reform, the Giresun Turkish Hearth organized literacy courses and vocational training for women. Libraries and a museum were established, and artistic performances, concerts, and sports competitions were held. This study aims to examine the cultural and social activities of the Giresun Turkish Hearth from 1917 to 1931 and evaluate its contributions to regional and national development using period sources and archival materials.

Keywords: Education, culture, Turkish Hearths

GİRİŞ

1789 yılında ortaya çıkan Fransız İhtilali, ulus devlet anlayışına bağlı olarak yeni bir sürecin başlamasına neden olmuştur. Bu siyasal süreçten en fazla etkilenen devletlerden biri de Osmanlı Devleti'dir. Osmanlı topraklarında 19. yüzyıl boyunca art arda çok sayıda milliyetçi isyan yaşanmış ve bu isyanlar önemli miktarda toprak kaybına neden olmuştur (Turan, 2016). Bu toprak kayıpları ve çözülme süreci, Osmanlı aydınlarında Türk kimliğini temele alan yeni bir arayışa girilmesini sağlamış ve milliyetçi yapılar ortaya çıkmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren Türk milliyetçileri İttihat ve Terakki'nin sağladığı özgür ortam sayesinde fikirlerini daha sistemli şekilde yaymak için dernekleşme yoluna gitmişlerdir (İnalcık, 2024). 1912 yılında kurulan Türk Ocakları bu derneklerden en sistemli ve en uzun ömürlüsü olmuştur. Türk Ocakları, kurulduğu ilk dönemden günümüze kadar Türk milletinin sosyal- kültürel gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur (Karaer, 1992).

Türk Ocakları teşkilatlanırken halkın her kesimine katkıda bulunabilmek amacıyla taşra yapılanmalarına da önem vermiştir. 1917 senesinde faaliyetlerine başlayan Giresun Türk Ocağı 'da bu yapılanmalardan biridir. Giresun Türk Ocağı'nın ilk faaliyet dönemi 1917-1918 yılları arasını kapsamaktadır. 1918 yılında faaliyetleri sona eren Ocak, Mustafa Kemal'in 1924 yılında Giresun'u ziyaretinin bir sonucu olarak 1925 yılında yeniden faaliyetlerine başlamıştır. Giresun Türk Ocağı'nın bu ikinci dönemi de 1931 yılında ülke genelinde tüm Türk Ocağı şubelerinin kapatılmasıyla son bulmuştur.

Kuruluşundan günümüze Türk Ocaklarını konu alan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar çoğunlukla İstanbul Türk Ocağı ve Türk Ocakları'nın teşkilat yapısı üzerine olmaktadır. Taşra teşkilatlarının çalışmaları, yerel ve ulusal etkileri ise yeterince ele alınmamıştır. Bu çalışma Giresun şehrinde Türk Ocakları'nın milliyetçi faaliyetleri hangi yollarla halka aktardığını göstermesi açısından özgün bir öneme sahiptir. Çalışmada Giresun Türk Ocağı'nın 1917-1931 yılları arasındaki eğitim, kültür, sanat, spor, yardım gibi çeşitli alanlardaki faaliyetleri belgelere dayalı ve kategorize edilerek ele alınacak olup; söz konusu etkinliklerin bölgesel ve ulusal kalkınmaya olan etkileri değerlendirilecektir. Özellikle eğitsel kurslar açılması, kadınları merkeze alan mesleki eğitimler verilmesi, komşu şehirlerle organize şekilde spor ve sanat faaliyetleri yürütülmesi dönemin modernleşme politikalarının halka yansımalarını anlamak açısından değerlidir. Çalışmamız bu yönüyle hem tarih disiplinine hem kültürel çalışmalara, eğitim tarihi ve sosyoloji gibi alanlara çok yönlü olarak katkı sağlamaktadır.

Çalışma sürecinde, o döneme ait süreli yayınlar, arşiv belgeleri incelenmiş, literatür taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler tasnif edilmiştir. Araştırmanın temel sınırlılığı, döneme ait arşiv kaynaklarının yetersiz ve parçalı oluşudur. Döneme ait belgelerin düzenli olarak kayıt altına alınamamış olması, sözlü tarih kaynaklarının yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı dönemin derinlemesine analizi yapılamamıştır.

Giresun Türk Ocağı'nın 1917-1918 Yılları Arası Kültürel Faaliyetleri

1912 yılında temelleri atılan Türk Ocakları, kısa süre içerisinde Osmanlı coğrafyasının muhtelif bölgelerinde şubeler ihdas ederek Türk milletinin toplumsal, kültürel ve düşünsel sahalarda ilerlemesine katkı sunmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda faaliyete geçen Karadeniz'deki ilk taşra teşkilatlarından biri, Giresun'da kurulan Türk Ocağı Şubesi olmuştur. Giresun Türk Ocağı şubesinin kuruluş süreci, dönemin entelektüel çevreleri arasında büyük bir etkiye sahip olan *Türk Yurdu* mecmuasına da konu olmuş ve neşredilen bir haber metni

aracılığıyla Ocağın kuruluşu kamuoyuna ilan edilmiştir.

“Karadeniz’in en güzel ve ilerlemiş bir iskelesi olan Giresun’da yeni bir “Türk Ocağı” tesis edilmiştir. Bu yeni ocak, İstanbul Türk Ocağı’nın programını aynen kabul ederek vazifesine devam edecektir. Kendi fikrini neşretmek için ocak, şimdilik on beş günlük bir mecmua çıkaracaktır. Türkçülük işlerinde Karadeniz’in diğer iskele ve kasabalarını geçtiğinden dolayı Giresun’u tebrik eder ve yeni ocaklı arkadaşlara muvaffakiyetler dileriz.” (Ana Türk Yurdu, 1917; Türk Yurdu, 2000).

Türk Yurdu’nda çıkan bu haberle birlikte yalnızca Giresun Türk Ocağı’nın örgütlenme faaliyetleri duyurulmamış Ocağın Türkçü bir çizgide hareket edeceği, bir mecmua çıkaracağı bilgisine yer verilmiştir. Ayrıca bu haber, Türk Ocakları’nın merkez-taşra ilişkileri bağlamında fikrî hareketlerin yaygınlaşma dinamiklerini duyurulması bakımından da mühimdir.

Giresun Türk Ocağı ilk faaliyet döneminde kültürel etkinlikler açısından mühim gördüğü mecmua yayınlama fikrini uygulamaya koymuştur. Ocak “*Ana Türk Yurdu*” adıyla bir mecmua yayınlamaya başlamış ve mecmuanın ilk sayısında Ocağın kurucusu A. Kemal Bey teşkilatın hedeflerini şu şekilde belirtmiştir:

- 1- Kütüphanesini Türklüğe ait kitaplarla doldurarak gençliğe okutmak ve onları milliyetperver yapmak.
- 2- Türklere ait dert ve elemeleri teşrih ve onların saadet-i hâllerini temin çarelerini taharri etmek ve Türklüğün eski ve yeni fazilet ve kahramanlıklarına ait menakıbı herkese anlatmak, fırsat ve vesile düştükçe konferanslar vermek.
- 3- Nihayet Türkçülük cereyan ve mefkûresini her on beş günde bir kere çıkacak ve sırf Türklerin faidesine çalışacak bir mecmua ile neşir ve tamim eylemek... İşte Giresun Türk Ocağı’nın maksad ve gayesi.”

İşte bugün ocak, on beş günde bir çıkacağını vaat ettiği mecmuasını neşir ediyor. Milliyet işlerinde en tesirli vasıta neşriyatdır. Her şeyden evvel, fikirleri celb ve cezb etmek ve bu ameliye hitam bulur bulmaz ameli hayatta milliyet cereyanlarını tevli ve tanzim etmek lâzımdır. Tarihlerinde milli cereyan ihdas ve tesis eden ve bu sayede hayat-ı dünyevide kendilerini terfih ve tes’id eyleyen milletler hep böyle yapmışlardır. Her milletin içinden evvela; mütefekkirler, münecciler zuhur etmiş, bunlar milletin neş’esini, mазisini, maksadını sözleriyle, nutuklarıyla ve kitaplarıyla neşir ve tamim etmişler ve efkâr üzerinde bu sevda ve gayeyi temin ettikten sonra saha faaliyetine geçerek, bu kısmında da izlerini göstermeğe, yollarını açmağa başlamışlardır... (Ana Türk Yurdu, 1917).

Giresun Türk Ocağı 1. Dönem kültür faaliyetlerine yön veren bu metin incelendiğinde: Ocak, milliyetçiliği sadece duygusal bir mesele olarak görmemiş; kültürel, entelektüel ve toplumsal bir inşa süreci olarak görmüştür. Toplumda gençler başta olmak üzere tüm bireylerin eğitilmesi, yayıncılık işleri ve kültürel faaliyetler bu sürecin temel araçları olarak ele alınmıştır.

Giresun Türk Ocağı’nın ilk dönem hedefleri arasında bulunan ve hayata geçirdiği en önemli faaliyet olarak Ana Türk Yurdu mecmuasının yayımlanmasını gösterilebilir. Ana Türk Yurdu’nun ilk sayısı Kasım 1917’de son sayısı ise Temmuz 1918’de olmak üzere 7 sayı olarak yayımlanmıştır. Giresun Türk Ocağı’nın resmî yayın organı olan mecmua Giresun İttihat ve Terakki Matbaasında basılmıştır. Mecmuanın müdürlüğünü Giresun Türk Ocağı yöneticilerinden Mustafa Cavid Bey yürütmüştür. Mecmuanın kapaklarında “*Türklerin faidesine çalışır.*” ibaresi yer almaktadır. Ana Türk Yurdu mecmuasında yer alan yazılar incelendiğinde: eğitim, dil, edebiyat, tarih, iktisat, sağlık gibi çeşitli alanlarda yazılarla hem yerel hem de ulusal düzeyde kültürel gelişim hedeflendiği görülmektedir (Çakmak, 2022).

Giresun Türk Ocağı’nın ilk dönem faaliyetleri ve faaliyet süresi hakkında kesin bilgi bulunmamaktadır. Bunun nedeni, Ocağın kısa sürede kapanması, eşyalarının hızla satılması ve Mondros Ateşkesi sonrası ülke genelinde Ocakların kapatılmasına giden karışık süreçtir. Ancak, Ocağın kurucularından Osman Fikret Topallı’nın hatıraları Ocağın kapanma sürecine dair bazı önemli bilgiler vermektedir. Osman Fikret Bey, 27 Ağustos 1918’de İstanbul’a gitmeden önce Ocağın işlerini devrettiğini, 31 Aralık 1918’de döndüğünde ise Ocak binasının malarya hastalığı nedeniyle hastane olarak kullanıldığını belirtmiştir (Usta & Çulfaz, 2017). Bu bilgiler, Ocağın 1918 yılının son aylarında kapatıldığını ve sosyal-kültürel faaliyetlerinin de sona erdiği fikrini desteklemektedir.

Giresun Türk Ocağı 1925-1931 Yılları Arası Kültür Faaliyetleri

1918 yılının sonlarında faaliyetlerine ara veren Giresun Türk Ocağı'nın yerini, 1923'te benzer amaçlarla kurulan *Bilgi Yurdu Derneği* almıştır (Karaman, 2003). Dernek; kültür, sanat, spor ve yayıncılık alanlarında etkin olmuş, *İzler* adlı bir mecmua çıkarmıştır (İzler, 1924).

1924'te Giresun'u ziyaret eden Mustafa Kemal Paşa, derneğin Türk Ocakları'yla benzer hedeflere sahip olduğunu belirterek birleşme önerisinde bulunmuştur. Bu öneri üzerine dernek, 1925'te Giresun Türk Ocağı adıyla yeniden yapılandırılmış, açılışı ise 27 Şubat 1925'te yapılmıştır (Karaman, 2003). Böylece Giresun Türk Ocağı'nın İkinci Dönemi başlamıştır.

1925-1931 yılları arasında Giresun Türk Ocağı hem yerel hem de ulusal ölçekte etki yaratan pek çok önemli faaliyete imza atmıştır. Bu faaliyetlerin temel amacı, toplumu sosyal ve kültürel yönden geliştirmek ve Cumhuriyet inkılaplarının halk arasında benimsenmesini sağlamaktır. Giresun Türk Ocağı'nın bu amaçla gerçekleştirdiği çalışmalara bakıldığında konferans faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. Ocak'ta düzenlenen konferanslardan bazıları şu şekildedir:

Konferans Konusu	Konuşmacı
Türk Tarihi	Maarif Müdürü Nihat Bey
Ümmiyetçilik, Milliyetçilik ve Muasırlaşma	Celal Bey
Medeniyetçilik ve İnkılaplar	Süreyya Hanım
Türk Ocakları	Hasan Tahsin Bey
Türkçülük	Dr. Ferit Bey
Gençliğin Vazifeleri	Dr. Ferit Bey
Niçin ve Nasıl Vergi Veririz	Defterdar Zeynelabidin Bey
Türk Dili	Türkçe Öğretmeni Naim Bey
Türk Dilini Yabancı Sözlardan Ayıklamak ve Düzeltmenin Gereğini Anlatmak, Aydınlatmak	Nami Bey
Türklerin Medeniyete Hizmetleri	Muallim Ali Bey
Türklerin Hindistan Hükümdarlığı	Hâkim Fuat Bey
Türk Ocakları Tarihi	Dr. Nazif Bey
Çocuk Bakımı ve Cemiyetteki Yeri	Dr. Nazif Bey
İktisadi Politikalar	İş Bankası Müdürü Selahaddin Bey
Sağlık	Sıhhiye Müdürü Hüseyin Bey
Sanat ve Ticaret	Alaaddin Bey
Çanakkale Menkıbeleri	Alaaddin Bey
Din ve Felsefe	Akifzade Fahri Bey

Bunların dışında Darülfünun Heyeti Giresun Türk Ocağı'nı ziyaret etmiş ve çeşitli konularda konferanslar vermiştir. Mahkeme-i Asliye Azası Mehmet Ali Bey hukuk alanında, İlk Tedrisat Müfettişi Hulusi Bey Tirebolu Türk Ocağı'nda, ünlü Türkçülerden Şebinkarahisar mebusu Mehmet Emin Bey ise Şebinkarahisar ve Giresun Türk Ocağı'nda konferanslar vermiştir (Tuncer vd., 1998).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında halkı inkılaplara hazırlamak ve çağdaş bir toplum oluşturmak amacıyla Türk Ocakları çeşitli kurslar düzenlemiştir. Giresun Türk Ocağı da bu amaç doğrultusunda özellikle Yeni Türk Harfleri ve dikiş-nakış gibi alanlarda kurslar açmıştır. 1928'de harf inkılabıyla birlikte okuma-yazma seferberliği başlatılmış, Giresun ve Görele Türk Ocakları'nda büyük katılımlarla kurslar düzenlenmiştir. Ferit Bey, Cemil Bey, Zeliha Hanım gibi birçok eğitmen bu sürece katkı sağlamıştır. Kurslar Türk Ocağı binalarında, belediye, mektepler ve kulüplerde yürütülmüş, kadınların katılımı da teşvik edilmiştir (Türk Yurdu, 2001). 1929 yılında ise kadınlara yönelik dikiş-nakış kursu açılmış, Trabzon'dan gelen Singer firması çalışanı İsmet Feryat Hanım eğitici olarak görev almıştır. Bu kurs 1930'daki Türk Ocakları kurultayında da örnek uygulama olarak anılmıştır (Karaer, 1992).

Türk Ocakları, ilk yıllarından itibaren kütüphane kurarak halkı bilinçlendirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Giresun Türk Ocağı da hem ilk döneminde (1917) hem de ikinci döneminde (1925 sonrası) kütüphane

faaliyetlerine önem vermiştir. Giresun Türk Ocağı kapanışında ise Cumhuriyet Halk Fırkasına 3 ceviz kitaplık ve 100'den fazla kitap devredilmiştir (BCA/490/01/67/256/3/21).

Türk Ocakları, millî tarih ve kültürü yaşatmak amacıyla müzecilik gibi alanlarda da faaliyet göstermiştir. Giresun Türk Ocağı da bu çerçevede, 1928 yılından itibaren müzecilik çalışmalarına başlamış, Giresun'un tarihi ve kültürel mirasını bir araya getirerek bir müze oluşturmuştur. "Ocaktan Müze" adıyla tanıtılan bu girişime halk da elindeki tarihi eşyaları bağışlayarak destek vermiştir (Karaman, 2003). Böylece Ocak hem geçmişini koruma hem de halkı bilinçlendirme hedefini Giresun ölçeğinde hayata geçirmiştir.

Türk Ocakları, ilk dönemlerinde kitap basımı yerine konferans, toplantı ve müsamereler gibi yüz yüze etkinliklerle halkla iletişimi tercih etmiştir. Yazılı yayınlarda en önemli faaliyet, Ocak'ın resmî yayın organı olan *Türk Yurdu* dergisidir. Bu dergi, Ocakların faaliyetlerini duyurmak ve fikirlerini yaymak için önemli bir araç olmuştur.

Giresun Türk Ocağı da yayıncılık alanında iki önemli mecmua çıkarmıştır:

- Ana Türk Yurdu (1917-1918): Türkçü içerikli, 7 sayı yayımlanmıştır (Özmenli & Çakmak, 2020).
- İzler Mecmuası (1924 sonrası): Başta Bilgi Yurdu Derneği tarafından çıkarılmış, Giresun Türk Ocağı ile ilgili pek çok yazıya yer vermiştir.

Bu mecmualar, yerelden-ulusala Türk milliyetçiliğini ve kültürel çalışmaları yaymakta etkili olmuştur.

Türk Ocakları, millî ve manevi değerleri yaymanın yanı sıra sanata da büyük önem vermiştir. Giresun Türk Ocağı da bu doğrultuda **musiki, tiyatro ve diğer sanatsal etkinliklerle** Giresun'un kültürel hayatına katkı sunmuştur. Musiki ve tiyatro faaliyetleri olarak şunlardan bahsedilebilir:

- **Konserler, musiki kursları, ince saz heyeti** gibi etkinliklerle halk sanatla buluşturuldu.
- **Piyano eşliğinde marşlar, klasik ve alaturka eserler** seslendirildi.
- 1926'da **Nebahat Hanım**, musiki şefi olarak göreve getirildi. Giresun Türk Ocağı'nın ilk kadın üyesi oldu.
- **Trabzon Türk Ocağı Musiki Heyeti** gibi komşu illerden gruplar davet edilerek konserler düzenlendi.
- **Yabancı sanatçılar** da (örneğin Anina ve Mösyö Kromovel çifti) etkinliklerde yer aldı.
- **Ocaklılar Bayramı (1928)** ve diğer özel gecelerde musiki önemli yer tuttu.
- **Milli Sahne** tarafından "Sekizinci" adlı oyun sergilendi.
- **Hilal Spor Kulübü ile iş birliği** içinde "Ceza Kanunu" adlı oyun sahnelendi.
- 1925–1931 yılları arasında tiyatro, Giresun'daki kültürel gelişimin parçası oldu.

Giresun Türk Ocağı hem yerel hem ulusal sanat hayatına aktif katkı sunmuş; musiki, tiyatro ve kültürel etkinliklerle halkı eğitmiş, toplumda bilinç oluşmasına katkıda bulunmuştur. Kadın sanatçılara ve farklı kültürlere açık yaklaşımıyla da dönemine göre oldukça ilerici bir kurum olduğunu göstermiştir (Çakmak, 2022).

Türk Ocakları, kuruluşundan itibaren spora önem vermiş, ancak ilk yıllarda doğrudan spor kulübü kurmamış; daha çok beden terbiyesi ve sporun önemi üzerine konferanslar düzenleyerek halkı bilinçlendirmiştir. 1924'teki I. Kurultay ile spor, resmî olarak Türk Ocakları faaliyetlerine dâhil edilmiştir.

Giresun Türk Ocağı da bu kapsamda futbol kulübü kurmuş ve önemli faaliyetlerde bulunmuştur. 1925'te Ordu İdman Yurdu, Ankara Muhafız Gücü ve Trabzon Lisesi İdman Yurdu ile futbol maçları düzenlemiş; bu karşılaşmalar sadece sportif etkinlikler değil, aynı zamanda dostluk ve kardeşlik ortamı oluşturma çabaları olmuştur (Karaman, 2003). Bu organizasyonlar büyük seyirci katılımıyla gerçekleşmiş, Giresun halkının spora ilgisini artırmıştır.

Ayrıca, Giresun'da sporun kurumsallaşmasına öncülük edecek şekilde futbol, atletizm, denizcilik gibi alanlarda heyetler kurulmuş ve spor faaliyetleri sistemli bir yapıya kavuşturulmuştur. Ancak bu dönemde saha ve tesis eksikliği önemli bir sorun olmuştur. Buna rağmen Giresun Türk Ocağı, farklı vilayetlerden takımları ağırlamış, misafirperverliği ve sosyal organizasyonlarıyla dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, Giresun Türk Ocağı, Türk

Ocakları'nın millî beden terbiyesi vizyonunu yerel düzeyde başarıyla uygulamış, Giresun'da sporun gelişimine büyük katkı sağlamıştır.

Türk Ocakları, kültürel ve sportif faaliyetlerin yanı sıra toplumsal duyarlılığı artırmak amacıyla yardım faaliyetlerine de önem vermiştir. Afet dönemlerinde yurt genelinde organize olarak yardım kampanyaları düzenlemiş, ihtiyaç sahiplerine destek sunmuştur. Dernek, yardım faaliyetlerini sistematik hâle getirmek amacıyla bir Yardım Şubesi kurmuştur. Giresun Türk Ocağı ayrıca Himaye-i Eftal Cemiyeti'ne destek olmuş, çocuklara yönelik bağış toplamak için Ocak'ta bağış kutusu bulundurmıştır. Bu bağlamda, Muzaffer Aykut Alp Bey önemli katkılar sunmuş ve cemiyet tarafından onurlandırılmıştır. Giresun'da esnaflar ve işletmeler de bu kampanyalara destek vermiş, hatta Yıldız Lokantası bir günlük gelirini bağışlamıştır. Ocak, 1928 İzmir depreminde de Hilal-i Ahmer Cemiyeti ile iş birliği yaparak 2000 lira yardım toplamış, böylece doğal afetlerde gösterdiği duyarlılığı sürdürmüştür. 1930 yılında ise yardıma muhtaç öğrenciler için düzenlenen kampanyaya 15 lira katkı sunmuştur. Genel olarak Giresun Türk Ocağı, afetlere duyarlılığı, kimsesizlere sahip çıkışı ve muhtaçlara yardım etmesiyle, sosyal sorumluluk bilinciyle hareket eden bir kurum olmuştur. (Çakmak, 2022)

Giresun Türk Ocağı'nın temel faaliyet alanları dışında da çeşitli toplumsal ve kültürel etkinlikleri olmuştur. Bu faaliyetler genel olarak şu başlıklar altında toplanabilir:

1. Protesto ve Mitingler: Giresun Türk Ocağı, ülke genelindeki önemli gelişmelere duyarsız kalmamış, özellikle Dr. Necdet Bey öncülüğünde protesto ve mitingler düzenlemiştir. En dikkat çeken etkinlik, Mustafa Kemal Paşa'ya yapılan suikast girişimine karşı düzenlenen kınama mitingidir. (İzler, 1926)
2. Müsamereler: Ocak, halkı bir araya getiren sanatsal ve kültürel etkinliklere önem vermiştir. 1927 yılında düzenlenen geniş katılımlı "*Türk Ocağı Müsameresi*" adlı etkinlikte, yeni yönetim kurulu tanıtılmış, hedefler açıklanmış ve halkla çeşitli eğlenceler paylaşılmıştır.
3. Kutlamalar: Giresun Türk Ocağı, özellikle Cumhuriyet Bayramı gibi millî bayramların coşkuyla kutlanmasında aktif rol oynamıştır. Ayrıca her yıl Türk Ocaklarının kuruluş yıl dönümü etkinlikleri de düzenlenmiştir. Örneğin, 1927'de üçüncü yıl dönümü tesid programı yapılmış, 1928'de ise "*Ocaklılar Bayramı*" kutlanmıştır. (Yeşilgiresun Gazetesi, 1928)

Türk Ocakları, 1931 yılına kadar etkinliğini sürdürmüş, ancak çeşitli nedenlerle kapatılmasına karar verilmiştir. 21 Mart 1931 tarihli gazetelerde bu karar kamuoyuna açıklanmış; ardından 10 Nisan'da, Ocakların Cumhuriyet Halk Fırkası'na bağlandığı duyurulmuştur. Böylece Giresun Türk Ocağı da dâhil olmak üzere tüm şubelerin faaliyetleri sona ermiştir. Giresun Türk Ocağı'nın 1925'te başlayan ikinci faaliyet dönemi, bu gelişmeyle birlikte kesintiye uğramıştır. Giresun'da benzer yapılar ancak 1990'da yeniden ortaya çıkabilmiştir. Kapatılma sürecinde Ocaklara ait malî kayıtlar da Cumhuriyet Halk Fırkası'na devredilmiştir. Giresun şubesinin 275 lira alacağı ve 652 lira borcu bulunduğu belgelenmiştir. (BCA, 490/01/67/256/3) Ayrıca günümüz Giresun sınırlarında; Alucra, Görele, Tirebolu ve Şebinkarahisar Türk Ocağı şubeleri de kapatılmıştır. (Üstel, 2010) Bu durum Ocakların bölgedeki sosyal ve kültürel etkisini ortaya koymuştur.

SONUÇ

Bu çalışma, Giresun Türk Ocağı'nın 1917–1931 yılları arasında gerçekleştirdiği eğitim, kültür ve sosyal faaliyetleri ele alarak, bölgesel düzeyde Türk milliyetçiliğinin ve modernleşme çabalarının nasıl somutlaştığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, Türk Ocakları'nın yalnızca ideolojik değil, aynı zamanda toplumu eğiten, yönlendiren ve dönüştüren bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Özellikle okuma-yazma kursları, kadınlara yönelik mesleki eğitimler, tiyatro ve musiki gibi sanatsal etkinlikler ile spor faaliyetleri, Giresun'daki halkın Cumhuriyet idealleriyle bütünleşmesini sağlamıştır. Giresun Türk Ocağı'nın bu dönemdeki faaliyetleri, taşra halkının modernleşme sürecine doğrudan katılım gösterdiğini kanıtlamaktadır. Ayrıca, Türk Ocakları'nın yerel ölçekte yürüttüğü kültürel faaliyetlerin, ulusal kimlik inşasında ne denli etkili olduğunu da ortaya koymuştur.

KAYNAKÇA

- Ana Türk Yurdu. (1917). Giresun İttihat ve Terakki Matbaası. S.1. s. 8.
BCA, 490/01/67/256/3.
BCA/490/01/67/256/3/21.
- Çakmak, S. (2022). Türk Milliyetçiliğinin Teşkilatlanma Sürecinde Giresun Türk Ocağı 1917-2021. Der Yayınları.
- Çakmak, S., & Özmenli, M. (2020). Ana Türk Yurdu Mecmuası: Giresun Türk Ocağı Yayını. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (SOBİDER)*, 7(45), 56-72.
- İnalcık, H. (2024). Millî Mücadele Tarihi (1908-1923). Kronik Yayınları.
- İzler. (1924). Işık Matbaası. S.1. s.1.
- İzler. (1926). Işık Matbaası. S.16. s.15-16.
- Karaer, İ. (1992). Türk Ocakları (1912-1931). Türk Yurdu Neşriyatı.
- Karaman, O. (2003). Bilgi Yurdu Derneği ve Türk Ocağı Giresun Şubesi. *Yeşil Giresun Gazetesine Göre Cumhuriyetin İlk Yıllarında Giresun* (s. 21-38). Umit Ofset Matbaacılık.
- Tuncer H., Hacaloğlu Y., & Memişoğlu R. (1998). Türk Ocakları tarihi açıklamalı kronoloji (1912- 1997), C. I., Türk Yurdu Yayınları, No: 44.
- Turan, O. (2016). *Türk cihan hâkimiyeti mefkûresi*. Ötüken Yayınevi.
- Türk Yurdu. (2001). *Ocakların harf seferberliği hararetle devam ediyor*. Tütibay Yayınları. C. 14 S.203/42. s.142.
- Türk Yurdu. (2000). Tütibay Yayınları. 6(143), 215.
- Usta, V., Çulfaz, M. (2017). Müdafaa-i Hukuk ve İstiklal Harbi Tarihlerinde Giresun, Millî Mücadele Günlerinden İzler, Notlar, İntibalar. Serander Yayınları.
- Üstel, F. (2010). *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği Türk Ocakları (1912-1931)*. İletişim Yayınları.
- Yeşil Giresun Gazetesi. Işık Matbaası. 29 Mart (1)928. Sene:3. Numara: 104. s.1.



ARDUNİO DESTEKLİ COĞRAFYA ÖĞRETİMİ DERS MATERYALİ TASARIMI VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

A TEACHING MATERIAL DESIGN FOR GEOGRAPHY EDUCATION SUPPORTED BY ARDUINO AND AN INVESTIGATION OF ITS EFFECT ON ACADEMIC SUCCESS

Muhammed Alican Pusat

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, m.a.pusat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5581-6670>

Özden Burcu Pusat

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ozden04burcu@gmail.com

Özet

Coğrafya, öğrencilerin çevrelerini anlamalarını ve dünya ile bağlantı kurmalarını sağlayan önemli bir disiplin olarak eğitimde özel bir yer tutar. Ancak, geleneksel coğrafya öğretim yöntemleri öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme süreçlerini desteklemekte yetersiz kalabilir. Bu noktada teknoloji ve oyunlaştırma gibi yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmak ve bilgiyi daha kalıcı hâle getirmek için büyük bir potansiyele sahiptir. Bu çalışma, özellikle ortaokul düzeyindeki coğrafya eğitimi için interaktif ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden sıralı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Arduino teknolojisi ve led ışıkla donatılmış Türkiye haritası kullanılarak Türkiye'nin coğrafi yapısını öğrenmeyi kolaylaştıran bir sistem geliştirilmiştir. Bu sistem, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde oyunlaştırma unsurlarıyla tasarlanmıştır. Çalışma, özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bir bilim ve sanat merkezinde, 21 katılımcı ile yarı deneysel bir yöntemle uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, oyunlaştırma ve teknolojik destekle yapılan coğrafya eğitiminin öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinde anlamlı bir başarı artışı kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, coğrafya eğitiminde yenilikçi yaklaşımların önemini ve etkisini vurgulamaktadır. Çalışma, eğitimcilerin teknoloji ve oyunlaştırma gibi modern yöntemleri müfredata entegre etmeleri için bir model sunmaktadır. Araştırma sonunda gelecek araştırmacılar, öğretmenler, öğretim programları ve öğrenciler için öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya eğitimi, arduino, harita eğitimi

Abstract

Geography occupies a special place in education as an important discipline that enables students to understand their surroundings and connect with the world. However, traditional geography teaching methods may be insufficient in capturing students' attention and supporting their learning processes. At this point, innovative approaches such as technology and gamification have great potential to increase students' motivation to learn and make knowledge more permanent. This çalışmact aims to provide an interactive and fun learning environment, particularly for geography education at the middle school level. The study used a sequential quasi-experimental design from mixed research methods. Within the scope of the çalışmact, a system was developed to facilitate learning about Turkey's geographical structure using Arduino technology and a Turkey map equipped with LED lights. This system was designed with gamification elements to encourage active student participation. The study was conducted using a quasi-experimental method with 21 participants at a science and art center where gifted students receive education. Achievement tests were used as data collection tools. The findings of the study indicate that geography education supported by gamification and technology

positively affects students' learning processes. A significant increase in achievement was recorded in the pre-test, post-test, and retention test of the students in the experimental group. These results emphasize the importance and impact of innovative approaches in geography education. The çalışmacı provides a model for educators to integrate modern methods such as technology and gamification into the curriculum. The study concludes with recommendations for future researchers, teachers, curriculum developers, and students.

Keywords: Geography education, arduino, map education

GİRİŞ

Türkiye'nin coğrafya eğitimi, öğrencilere ülkenin fiziksel ve kültürel özelliklerini öğretmenin yanı sıra, onların coğrafi düşünme yeteneklerini de geliştirmek amacı taşır (Akkan, 1972). Ancak, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kaldığı görülmektedir (Aksoy & Tüker, 2020). Bu bağlamda, teknolojinin eğitime entegrasyonu, coğrafya öğretiminde yeni ufuklar açmaktadır (Ardel, 1951).

Coğrafya eğitiminin interaktif yöntemlerle desteklenmesi, öğrencilerin konuya olan ilgisini artırmak ve öğrenme sürecini daha etkili kılmaktadır (Artvinli & Kaya, 2010). Araştırmalar, interaktif araçların öğrencilerin coğrafi bilgileri daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Duran & Aladağ, 2024). Örneğin, LED ışıkları ve Arduino teknolojisi kullanarak haritaların etkileşimli hâle getirilmesi, öğrencilerin coğrafya konularına daha derinlemesine ilgi duymasını sağlamaktadır (Incedere, 2017).

Oyunlaştırma, eğitimde kullanılan bir diğer etkili yöntemdir. Öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artıran oyunlaştırma teknikleri, coğrafya eğitiminin de daha etkili olmasına katkı sağlamaktadır (Elıbüyük, 2017). Coğrafya derslerinde oyunlaştırma yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin hem eğlenerek hem de öğrenerek coğrafi bilgileri daha kolay içselleştirmelerine olanak tanımaktadır (Sağlam, 2021).

Mevcut araştırmalar, coğrafya eğitiminde teknolojik ve interaktif araçların kullanılmasının olumlu etkilerini ortaya koyarken, bu alandaki bazı sorular hâlâ yanıtlanmamıştır. Özellikle, LED haritalar ve oyunlaştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığında öğrenci başarısına olan etkileri hakkında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Pegem Akademi, 2017). Bu çalışma, bu boşluğu doldurmayı ve ortaokul öğrencilerine yönelik interaktif bir coğrafya öğretim yöntemi geliştirmenin yollarını araştırmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin coğrafyasının ortaokul öğrencilerine interaktif ve oyunlaştırılmış bir yöntemle öğretilmesini sağlamaktır. Geleneksel coğrafya öğretim yöntemlerinin öğrencilerin dikkatini çekmekte ve bilgileri kalıcı hâle getirmekte yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir (Aksoy & Tüker, 2020). Çalışma kapsamında geliştirilecek olan LED haritası ve Arduino kontrol sistemi, öğrencilerin Türkiye'nin coğrafi özelliklerini daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır.

Bu çalışmanın somut hedefleri şunlardır:

İnteraktif Öğrenme Ortamı: Öğrencilerin dikkatini çekmek ve katılımlarını artırmak için LED ışıkları ve Arduino teknolojisi kullanarak interaktif bir harita geliştirmek.

Eğlenceli ve Eğitici: Oyunlaştırma yöntemleri kullanarak öğrencilerin coğrafya bilgisini eğlenceli ve kalıcı hâle getirmek.

Bilgi Kalıcılığı: Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uzun süreli hafızalarına kazandırmak.

Problem Çözme: Geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kaldığı noktada, yenilikçi bir öğretim yöntemi sunmak.

Çalışma, coğrafya öğretiminde teknolojinin etkin kullanımını teşvik etmeyi ve öğrencilerin coğrafi bilgileri interaktif bir şekilde öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu sayede, öğrencilerin coğrafya derslerindeki başarıları artacak ve Türkiye'nin coğrafi özelliklerine olan ilgileri teşvik edilecektir. Aşağıda bu çalışmanın amaç ve hedefler tablosu verilmiştir.

Tablo 1. Amaç ve Hedefler Tablosu

Amaç ve Hedefler	Açıklamalar
Amaç: Türkiye'nin coğrafyasını interaktif ve oyunlaştırılmış yöntemlerle öğretmek için bir ders materyali tasarlamak ve bu tasarımın etkililiğini araştırmak.	Geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek öğrencilerin öğrenme deneyimini daha etkili ve eğlenceli hâle getirmek.
Hedef 1: İnteraktif bir LED haritası ve Arduino sistemi geliştirmek.	Öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenme süreçlerini destekleyecek teknolojik bir araç oluşturmak.
Hedef 2: LED ışıkları ve Arduino teknolojisiyle dikkat çekici bir öğrenme ortamı oluşturmak.	Öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve katılımlarını teşvik etmek için etkileşimli bir platform sunmak.
Hedef 3: Oyunlaştırma yöntemlerini kullanarak bilgiyi eğlenceli ve kalıcı hâle getirmek.	Coğrafya öğretiminde oyun temelli yaklaşımlar kullanarak, öğrenmeyi zevkli ve etkili bir deneyim hâline getirmek.
Hedef 4: Türkiye'nin coğrafi özelliklerini uzun süreli hafızaya kazandırmak.	Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri daha uzun süre hatırlamalarını sağlamak için interaktif teknikler uygulamak.
Hedef 5: Teknolojiyi kullanarak geleneksel yöntemlerin yetersiz kaldığı sorunları çözmek.	Coğrafya öğretiminde teknolojiye dayalı modern çözümler sunarak yenilikçi bir yaklaşım benimsemek.
Hedef 6: Öğrencilerin coğrafya derslerindeki başarısını artırmak	Daha etkili bir öğrenme yöntemi sağlayarak öğrencilerin akademik performanslarını yükseltmek.
Hedef 7: Arduino ve LED teknolojisi ile teknolojinin eğitimdeki rolünü güçlendirmek.	Eğitimde teknolojinin etkin kullanımını teşvik ederek modern öğrenme yöntemlerinin yaygınlaşmasına katkı sağlamak.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, karma araştırma yöntemlerinden sıralı yarı deneysel desen yöntemi kullanılarak yürütülmüştür (Cresswell vd., 2014; Cresswell vd., 2018). Araştırmada, ortaokul ve ilkokul öğrencilerine yönelik interaktif ve oyunlaştırılmış bir coğrafya öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak, LED haritası ve oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin coğrafya bilgilerini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören 13 kız, 8 erkek toplam 21 özel yetenekli öğrenciden oluşmakta olup tamamı ortaokul düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

LED Harita ve Arduino Kontrol Sistemi: Türkiye'nin illerinin üzerindeki LED ışıklar, soruların doğru cevaplanması durumunda yanmaktadır. LED ışıkları Arduino kontrol sistemi ile yönetilmektedir.

Başarı Testi: Öğrencilerin Türkiye'nin şehirlerini tanımlarını ölçen ve 10 sorudan oluşan başarı testi.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Deney ve Gözlem Düzenekleri:

- Deney Grubu: LED harita ve oyunlaştırma yöntemleri kullanılarak interaktif bir coğrafya öğretimi yapılmıştır. Öğrenciler, iki grup hâlinde yarışmış ve sorulara en hızlı ve doğru cevabı vermeye çalışmıştır. Moderatör, verilen cevapların doğruluğunu kontrol etmiş ve puanlama yapmıştır.

Oyunun Uygulanması:

Bu çalışmada, öğrencilerin coğrafya bilgisini eğlenceli ve kalıcı hâle getirmek amacıyla oyunlaştırma mekanizması kullanılmıştır. Bu mekanizma iki takıma ayrılan öğrencilere, Türkiye'nin coğrafi, kültürel ve ekonomik özellikleri, illerin en bilinen özellikleri, doğal güzellikleri, tarihi ve kültürel mirasları, ekonomik faaliyetleri gibi özelliklerini vurgulamak amacıyla hazırlanan (EK-2) sorular sorulur. Takım liderleri ortak kararları olan cevaplarını (şehir ismini) moderatöre iletirler. Moderatör gelen cevapların plaka numarasını IR kumandadan tuşlar. Doğru şehir LED'ini yakmayı başaran takım puanı kazanmış olur. Oyun tasarımı ve öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkileri aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

- Puanlama Sistemi: Her doğru cevapta öğrencilere puan verilmiştir. Bu sayede öğrenciler, başarılarını takip edebilme ve rekabet duygusu yaşama imkânı bulmuşlardır. Puanlama sistemi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını ve motivasyonlarını artırmıştır.
- Seviye Atlama: Belirli bir puana ulaşan öğrenciler yeni bir seviyeye geçmişlerdir. Her seviyede zorluk derecesi artırılan sorular sorulmuştur. Bu sayede öğrenciler, sürekli olarak kendilerini geliştirmeye teşvik edilmiştir. Seviye atlama mekanizması, öğrencilerin başarı duygusunu artırmış ve öğrenme sürecini daha heyecanlı hâle getirmiştir.
- Lider Takım Tablosu: Öğrencilerin puanları bir lider takım tablosunda gösterilmiştir. Bu sayede öğrenciler, arkadaşlarıyla kıyaslama yapma fırsatı bulmuş ve rekabet ortamı oluşmuştur. Lider takım tablosu, öğrencilerin motivasyonlarını artırmış ve daha iyi performans göstermelerine katkı sağlamıştır.
- Rekabet Ortamı: Öğrenciler, takımlar hâlinde yarışarak coğrafi bilgi yarışmalarına katılmışlardır. Bu sayede öğrenciler hem takım çalışması becerilerini geliştirmişler hem de rekabet ortamında öğrenmenin keyfini yaşamışlardır.

Verilerin Analiz Yöntemi: Toplanan veriler, nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir:

- Nicel Analiz: Başarı testi sonuçları ve puanlama verileri, istatistiksel yöntemlerle GeoGebra programı ile analiz edilmiştir. Deney grubu öntest, sontest ve üç hafta sonra kalıcılık (hatırlama) testi performansları karşılaştırılmıştır.
- Nitel Analiz: Etkinliğin tasarlanması ve uzmanlarca değerlendirilmesi.

Aşağıda etkinlik öncesi ve sonrası coğrafya bilgilerini ölçmek için anket ve gözlem formları verilmiştir.

Başarı Testi

1) Seyhan Nehri hangi ilden geçer?

- A) Antalya
- B) Adana
- C) Bursa
- D) Diyarbakır

2) Türkiye'nin en büyük gölü hangi ilde yer alır?

- A) Van
- B) Bitlis
- C) Ağrı
- D) Hakkâri

3) Nemrut Dağı'ndaki taş heykellerinin bulunduğu dağ hangi ilde yer alır?

- A) Malatya
- B) Batman
- C) Şanlıurfa
- D) Adıyaman

4) Türkiye'nin en yüksek dağı olan Ağrı Dağı hangi ilde yer alır?

- A) Van
- B) Ağrı
- C) Erzurum
- D) Hakkâri

5) Karadeniz Bölgesi'nin en büyük limanına sahip olan il hangisidir?

- A) Trabzon
- B) Samsun
- C) Ordu
- D) Sinop

6) Pamukkale travertenleri hangi ilde yer alır?

- A) Aydın
- B) Burdur
- C) Denizli
- D) Muğla

7) Ani Harabeleri hangi ilde yer alır?

- A) Erzurum
- B) Iğdır
- C) Kars
- D) Van

8) UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne **dahil** olan Safranbolu ilçesi hangi ilde bulunur?

- A) Karabük
- B) Zonguldak
- C) Bartın
- D) Kastamonu

9) Türkiye'nin en büyük barajlarından biri olan Keban Barajı hangi ildedir?

- A) Elazığ
- B) Erzincan
- C) Tunceli
- D) Malatya

10) Çıldır Gölü'ne ev sahipliği yapan il hangisidir?

- A) Erzurum
- B) Artvin
- C) Kars
- D) Ardahan

Oluşturulan ve uygulanan bu ön test-son test ve için aşağıda geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmiştir.

Geçerlilik:

1. İçerik Geçerliliği: Hazırladığınız anket soruları, Türkiye'nin coğrafi özellikleri ile ilgili bilgi ölçmeyi amaçlamaktadır. Sorular, öğrencilerin coğrafi bilgilerini doğrudan ölçmeye yöneliktir ve coğrafya eğitimi konusunda kapsayıcıdır. İçerik geçerliliğini artırmak için bu soruların alanında uzman eğitimciler tarafından gözden geçirilmesi faydalı olacaktır.
2. Yapı Geçerliliği: Soruların, ölçmek istediğiniz yapıyı ne kadar iyi temsil ettiği önemlidir. Örneğin, Türkiye'nin çeşitli illerine ve coğrafi özelliklerine dair sorular, öğrencilerin genel coğrafya bilgilerini değerlendirebilir. Soruların açık ve anlaşılır olması, yapı geçerliliğini destekler.
3. Kapsam Geçerliliği: Anket soruları (Ön Test-Son Test), Türkiye'nin coğrafi özelliklerinin geniş bir yelpazesini kapsayacak şekilde seçilmiştir. Bu, öğrencilerin farklı coğrafi konular hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını değerlendirmeye yardımcı olur.

Güvenilirlik:

1. Tutarlılık: Anket ve nun güvenilirliği, aynı koşullar altında tekrarlandığında benzer sonuçlar vermesi ile ilgilidir. Soruların net ve kesin olması, sonuçların tutarlılığını artırır. Ayrıca, öğrencilerin aynı anketi farklı zamanlarda doldurduklarında benzer cevaplar vermesi beklenir.

İç Güvenilirlik: İç güvenilirlik, anket ve ndaki maddelerin birbirleriyle ne kadar uyumlu olduğunu belirler. Bu, Cronbach Alfa gibi istatistiksel testlerle değerlendirilebilir. Ancak pilot uygulama yapmayacağınız için, formun maddeleri arasındaki tutarlılığı ve ilişkiyi değerlendirmeniz önemlidir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları üç başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; etkinliğin tasarlanması, etkinliğin nitel olarak değerlendirilmesi, etkinliğin istatistiksel (nicel) olarak değerlendirilmesidir.

Etkinliğin Tasarlanması

Aşağıda etkinliğin tasarım aşamaları verilmiştir.

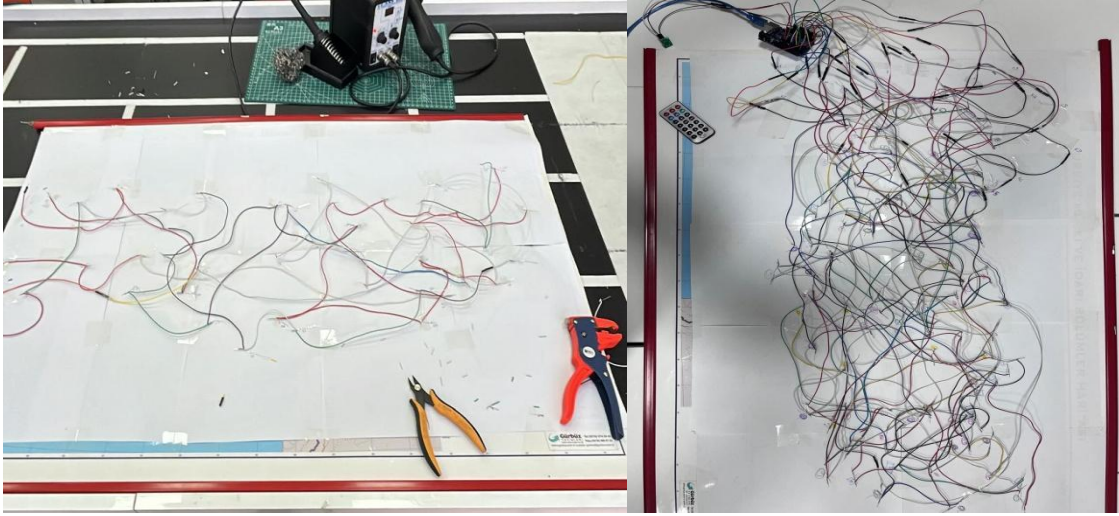
Harita Tasarım Aşaması: Bu çalışmada, Türkiye haritası üzerinde interaktif bir öğrenme deneyimi sunmak amacıyla bir eğitim aracı geliştirilmiştir. Çalışma, temel olarak coğrafya bilgisini elektronik devre tasarımı ve programlama ile birleştirerek öğrencilerin hem coğrafi bilgi hem de teknik becerilerini geliştirmesini hedeflemektedir.

Çalışma için ilk adım, Türkiye haritasının belirli bir ölçekte (100cm x 60cm) basılması ve her ilin merkezi noktanın hassas bir şekilde belirlenmesi olmuştur. Bu sayede, her il için bir LED'in yerleştirileceği noktalar önceden belirlenmiş oldu (Şekil 1).

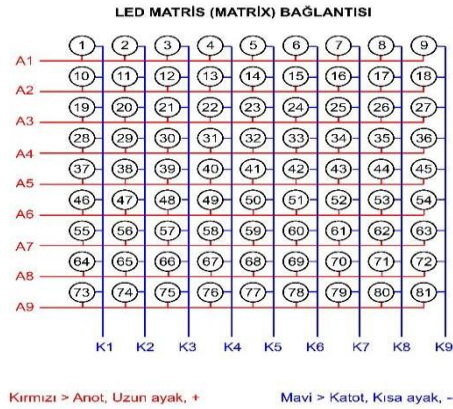


Şekil 1. LED'lerin Yerleştirilmesi

İkinci adımda, belirlenen noktalara LED'ler yerleştirildi ve bu LED'ler elektrik devresine entegre edilecek şekilde haritaya sabitlendi (Şekil 2) ve şeması çizildi (Şekil 3).



Şekil 2. Elektronik Devre Tasarımı



Şekil 3. Elektronik Devre Şeması

Elektronik devrenin merkezi işlem birimi olarak Arduino kartı kullanıldı. LED'ler, Arduino kartının dijital çıkış pinlerine bağlanarak kontrol edildi. Uzaktan kumandanın alıcısı ise Arduino'nun bir giriş pinine bağlanarak sistemin dış dünyayla etkileşim kurmasını sağladı. 9V pil ise devreye güç sağlamak için kullanıldı. Yazılım geliştirme aşamasında Arduino IDE yazılımı kullanıldı. Bu yazılım sayesinde, uzaktan kumandanın sinyallerini algılayan ve bu sinyallere göre ilgili LED'i etkinleştiren bir program yazıldı (Şekil 4). Programda <IRremote.h> kütüphanesi kullanıldı. Yazılım aynı zamanda, hangi ilin LED'inin aktif hâle geldiğini seri monitör üzerinde göstererek kullanıcıya geri bildirim sağladı.

```
File Edit Sketch Tools Help
Arduino Uno
Türkiye_haritasi_Uno_matris_kod.ino
34 int Anot8 = 9;
35 int Anot9 = 10;
36
37 // katot pinleri tanımlandı. K harfi ile gösterilen pinler
38 int Katot1 = 11;
39 int Katot2 = 12;
40 int Katot3 = 13;
41 int Katot4 = 14; //A0
42 int Katot5 = 15; //A1
43 int Katot6 = 16; //A2
44 int Katot7 = 17; //A3
45 int Katot8 = 18; //A4
46 int Katot9 = 19; //A5
47
48 void setup() {
49   for(int x=2; x<20; x++){ //pinler for döngüsü ile çıkış yapıldı
50     pinMode(x,OUTPUT);
51   }
52
53   Serial.begin(9600); //Seri port ekranı için başlangıç ayarları yapıldı
54   irrecv.enableIRin(); // IR alıcısı aktif ettik
55
56 }
57
58 void loop() {
59
60   if (irrecv.decode(&results)) // Eğer bir butona basılmış ise
61   {
62     Serial.println(results.value, DEC); // Butonun Desimal kodunu seri porta yazdır
63
64     if (results.value == BUTON0){ //Buton0 a basılmışsa, 0 nolu tuşa
65       Rakam='0'; //Rakam değişkeni 0 olsun
66       Sayi+=Rakam; //Rakam değişkenindeki veriyi sayı değişkenine yan yana yaz. Me
67     }
68     if (results.value == BUTON1){
69       Rakam='1';
70       Sayi+=Rakam;
71     }
72     if (results.value == BUTON2){
73       Rakam='2';
74       Sayi+=Rakam;
75     }
76     if (results.value == BUTON3){
77       Rakam='3';
78       Sayi+=Rakam;
79     }
80     if (results.value == BUTON4){
81       Rakam='4';
82       Sayi+=Rakam;
83     }
84     if (results.value == BUTON5){
85       Rakam='5';
```

Şekil 4. Kodların Bir Kısım

Tüm bileşenler bir araya getirilerek sistem kuruldu ve geliştirilen yazılım Arduino kartına yüklendi. Sistemin düzgün çalışıp çalışmadığı test edildi ve gerekli ayarlamalar yapıldı. Böylece, Türkiye haritası üzerindeki herhangi bir ile ait LED'i uzaktan kumanda ile etkinleştirmek ve ilgili ilin adını öğrenmek mümkün hâle geldi.



Etkinliğin Değerlendirilmesi

Aşağıda tasarlanan etkinliğin bilişim teknolojileri eğitimi uzmanı ve coğrafya eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmesinin özeti verilmiştir.

1. Bilişim Teknolojileri Perspektifi

1.1 Arduino ve Donanım Kullanımı; Arduino gibi açık kaynaklı platformların eğitimde kullanılması, öğrencilere hem teknik beceriler kazandırır hem de STEM temelli yaklaşımları destekler. Bu etkinlikte Arduino'nun ve LED'lerin kullanılması, öğrencilere elektronik sistemlerin eğitimsel uygulamalarını deneyimleme fırsatı sunar.

1.2 Dijital Okuryazarlık; Etkinlik, öğrencilerin dijital okuryazarlığını geliştirir. Haritanın dijitalleştirilmesi ve Arduino'nun programlanması, öğrencilere teknolojinin eğitimdeki rolünü kavratırken, problem çözme becerilerini de geliştirir.

1.3 Eğitim Teknolojileri Entegrasyonu; Bu etkinlik, bilişim teknolojilerinin pedagojik bir amaca hizmet etmek için nasıl kullanılabileceğine dair çarpıcı bir örnektir. LED teknolojisi ile donatılan harita, geleneksel coğrafya öğretim materyallerine yenilikçi bir alternatif sunar.

2. Coğrafya Öğretimi Perspektifi

2.1 Etkileşimli İçerik; Etkinlik öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek coğrafya öğretiminde sıkça rastlanan pasif katılım sorununu ortadan kaldıracaktır. LED'lerin yanması gibi görsel geri bildirimler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını teşvik eder.

2.2 Bölgesel Bilgi Edinimi; Etkinlik, Türkiye'nin şehirlerinin coğrafi konumlarını ve özelliklerini öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretmeyi amaçlar. Harita üzerinde belirli bir ilin yanması, o ilin konumunun ve özelliklerinin zihinsel haritalarda daha kalıcı bir yer edinmesini sağlar.

2.3 Bütüncül Yaklaşım; Türkiye'nin şehirlerine dair tarihi, ekonomik ve sosyal bilgiler de entegre edilerek, coğrafya eğitimi daha zengin bir içerik sunabilir. Bu etkinlik, disiplinler arası bir köprü görevi görerek öğrencilerin çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirir.

3. Pedagojik Etkiler

3.1 Aktif Öğrenme; Etkinlik, aktif öğrenme stratejilerini destekler. Öğrencilerin tahtaya çıkarak soruları yanıtlaması hem bireysel özgüvenlerini hem de grup içi iletişim becerilerini geliştirir.

3.2 Motivasyon ve Dikkat; LED'lerin yanması gibi anında geri bildirim mekanizmaları, öğrencilerin ilgisini diri tutar ve öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirir. Bu tarz etkiler, bilginin uzun vadeli hafızada saklanmasını destekler.

3.3 Takım Çalışması ve Rekabet; Etkinlik, bireysel ve grup bazlı çalışmaları destekler. Öğrenciler arasında sağlıklı bir rekabet oluşturarak öğrenme sürecini dinamik hâle getirir.

Başarı Testi Nicel Analizi:

Aşağıda ön test, son test ve kalıcılık testleri sonuçlarına dair sırasıyla kişi sayısı(n), ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ve medyan değerlerini gösteren tablo verilmiştir.

Tablo 2. İstatistik Bilgiler Tablosu

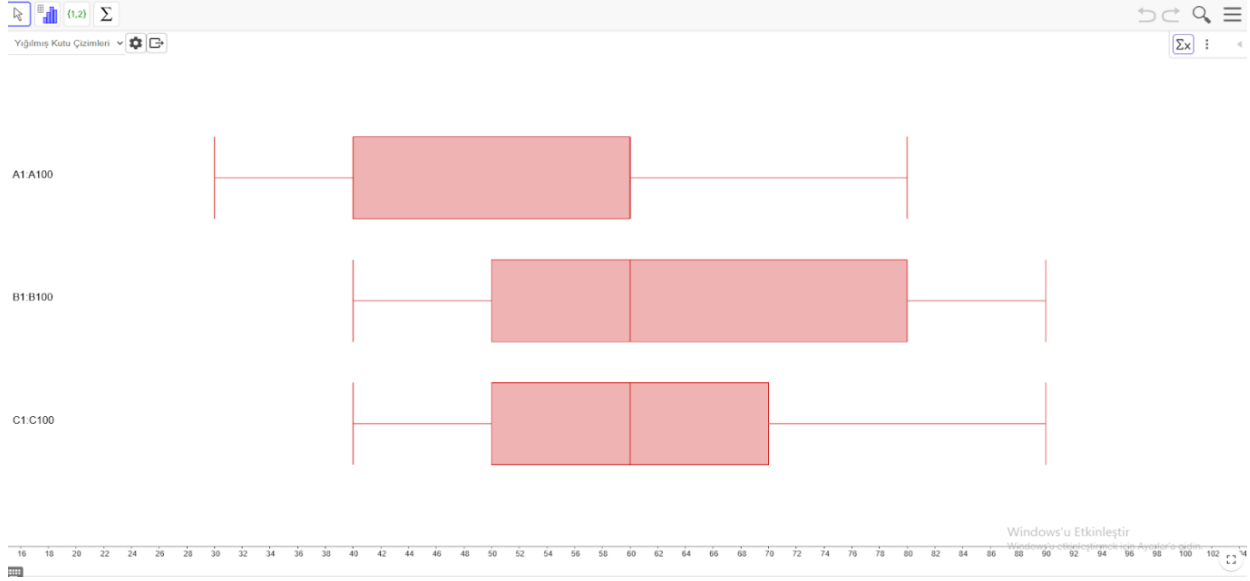
Testler	n	Ortalama	Standart S.	Min. D.	Maks. D.	Medyan
Ön Test	21	52,38	14,45	30	80	60
Son Test	21	63,80	16,27	40	90	60
Kalıcılık	21	60,95	11,79	40	90	60

Aşağıda ön test, son test ve kalıcılık testine dair ortalamalar farkı, t-testi, p değeri ve yorumunu içeren bir tablo verilmiştir.

Tablo 3. İstatistik Bilgiler Tablosu 2

Testler	Ortalamalar Farkı	p Değeri	Yorumu
Ön test-Son Test	52,38-63,80=-11,42	0,0209	p<0,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.
Ön Test-Kalıcılık Testi	52,38-60,95=-8,57	0,0419	p<0,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.

Aşağıda GeoGebra programı tarafından oluşturulmuş deney grubu ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına dair yatay çekiç grafiği verilmiştir.



Resim 5. Deney Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Yatay Çekiç Grafiği

Yukarıdaki tablolar ve grafik göstermektedir ki uygulanan teknoloji destekli yöntem ilgili örneklem üzerinde öğrenmeye ve öğrenmenin kalıcılığına istatistiksel olarak olumlu etkisi olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Öncelikle Türkiye'nin coğrafyasını öğretmek için geliştirilen interaktif bir öğrenme aracının etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. LED haritası ve Arduino teknolojisi ile tasarlanan bu sistem, öğrencilere hem eğlenceli hem de öğretici bir deneyim sunarak coğrafya bilgilerinin pekiştirilmesini hedeflemiştir (Incedere, 2017). Yarışma formatında uygulanan etkinlikler, öğrencilerin coğrafi bilgilerini test etmelerine ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirmelerine olanak tanımıştır. Öğrencilerin etkinliğe katılımının yüksek olması, motivasyonlarını artırırken öğrenme sürecinin kalıcılığını sağlamıştır (Artvinli & Kaya, 2010).

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin coğrafya bilgilerinin yarışma öncesi ve sonrasında belirgin bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, interaktif ve oyunlaştırılmış öğrenme yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olabileceğini göstermektedir (Duran & Aladağ, 2024). Bunun yanında, etkinlik sonrası öğrencilerin coğrafya derslerine olan ilgilerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir (Elıbüyük, 2017). Bu bulgular, teknolojinin eğitime entegrasyonunun coğrafya öğretiminde yeni ufuklar açtığını ve öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır (Aksoy & Tüker, 2020).

Çalışmanın başarısı, bu tür yenilikçi yaklaşımların geniş çapta uygulanabilirliğini ve potansiyelini göstermiştir. Coğrafya eğitiminde teknolojik ve interaktif araçların kullanımını destekleyen bu çalışma, geleneksel öğretim yöntemlerinin eksikliklerini doldurabilecek önemli bir örnek sunmaktadır. LED haritası ve Arduino teknolojisi, öğrencilerin hem eğlenerek öğrenmesine hem de bilgileri daha kalıcı bir şekilde benimsemelerine olanak tanımıştır (Sağlam, 2021).

Çalışmanın uygulanmasında belirli zorluklar ve sınırlamalar da bulunmaktadır. Özellikle elektronik devrelerin kurulumu ve yazılım geliştirme süreci, belirli bir teknik bilgi gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu tür çalışmaları etkin bir şekilde yürütebilmeleri için ek eğitim ve destek sağlanması önerilmektedir (Ardel, 1951). Ancak, bu tür yenilikçi çalışmaların, eğitimde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması için önemli örnekler sunduğu unutulmamalıdır (Pegem Akademi, 2017).

Sonuç olarak, bu çalışma, coğrafya öğretiminde interaktif ve oyunlaştırılmış yöntemlerin etkinliğini ortaya koyarak gelecekte bu yöntemlerin daha yaygın bir şekilde kullanılmasına zemin hazırlamaktadır. Bu yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve başarılarını artırma potansiyeline sahiptir. Elde edilen

bulgular, bu tür teknolojik araçların gelecekteki eğitim yaklaşımlarına rehberlik edebileceğini göstermektedir.

Öneriler

Teknik Destek ve Eğitim: Öğretmenlere ve öğrencilere, elektronik devre tasarımı ve programlama konusunda ek eğitimler verilmelidir. Bu, çalışmaların daha kolay ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Kaynak ve Malzeme Sağlanması: Okullara gerekli elektronik malzemeler ve kaynaklar sağlanarak, bu tür çalışmaların daha yaygın bir şekilde uygulanması teşvik edilmelidir.

Geri Bildirim ve Değerlendirme: Öğrencilerin ve öğretmenlerin çalışmayla ilgili geri bildirimleri düzenli olarak toplanmalı ve çalışmaların etkinliği sürekli olarak değerlendirilmelidir.

İş Birliği ve Paylaşım: Okullar arasında iş birliği yapılarak, başarılı çalışmaların ve uygulamaların paylaşılması sağlanmalıdır. Bu, eğitimde en iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmaların Genişletilmesi: Benzer çalışmalar farklı coğrafi bölgelerde ve farklı öğrenci gruplarıyla tekrarlanarak, elde edilen sonuçların genellenebilirliği artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkan, E. (1972). Cumhuriyetin 50. yıldönümünde coğrafya. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, (5-6), 1-6.
- Aksoy, B., & Tüker, A. (2020). Türkiye'de coğrafya eğitimi alanındaki yayımlanmış makalelere ilişkin bir literatür değerlendirmesi (1923-2018). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18(35), 143-161.
- Ardel, A. (1951). Coğrafya ilmi ve öğretimi. *Tedrisat Mecmuası*, (2), 22-28.
- Artvinli, E., & Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve Türkiye'deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 93-127.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.
- Duran, Y., & Aladağ, C. (2024). T.C. Cumhuriyeti'nin 100. yılında coğrafya eğitimi ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi (1997-2022). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 829-866.
- Elibüyük, M. (2017). *Türkiye coğrafyası araştırmaları*. Pegem Akademi.
- Kul, S. (2014). İstatistik sonuçlarının yorumu: p değeri ve güven aralığı nedir/interpretation of statistical results: What is p value and confidence interval?. *Plevra Bülteni*, 8(1), 11.
- İncedere, L. (2017). *Türkiye coğrafyası araştırmaları*. Pegem Akademi.
- Sağlam, Ö. (2021). *T.C. Kütüphane ve bilgi merkezi*. Pegem Akademi.
- Pegem Akademi. (2017). *Türkiye coğrafyası araştırmaları*. Pegem Akademi.



OKUL MÜDÜRLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND COMMUNICATION SKILLS

Müge Uzun

Öğretmen, Millî Eğitim Fakültesi, mgzn61@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8930-1966>

Harun Kahveci

Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, hkahveci@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1504-3831>

Özet

Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2020–2021 Eğitim-Öğretim yılında Trabzon İli Merkez ve İlçe sınırları içinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan 407 öğretmen katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz (tesadüfî) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri Ergin (2008) ve Şimşek (2003) tarafından oluşturulan ölçekler ile elde edilmiştir. Verilerin analizi IBM SPSS 22 paket programı çerçevesinde Shapiro-Wilk normallik testi, Spearman Korelasyon Analizi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin duygusal zekâ alt boyutlarında kişisel beceriler düzeyine oldukça yüksek, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh durumu düzeyine yüksek kişiler arası beceriler düzeyine ise orta dereceli oranda sahip oldukları, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin ise iletişim becerileri alt boyutlarında empatik düşünme ve bilgi aktarımı düzeyine oldukça yüksek, planlama ve olumlu tutumlar düzeyine yüksek, ön yargı düzeyine orta dereceli oranda sahip oldukları ve de okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasında genel anlamda yüksek dereceli lineer bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, iletişim becerileri, okul müdürleri, öğretmen algısı

Abstract

In this study, which aims to examine the relationship between school principals' emotional intelligence levels and communication skills according to teachers' perceptions, the relational screening model, one of the quantitative research methods, was used. The study was conducted with 407 teacher participants working in public schools affiliated with the Ministry of National Education within the borders of the Trabzon Province Center and District in the 2020–2021 Academic Year. The simple random sampling method, one of the random sampling methods, was used to determine the research group. The research data were obtained with the scales created by Ergin (2008) and Şimşek (2003). The analysis of the data was carried out with the Shapiro-Wilk normality test, Spearman Correlation Analysis, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis Tests within the framework of the IBM SPSS 22 package program. According to the research findings, it was concluded that school principals have a very high level of personal skills, a high level of compatibility, stress management and general mood, and a moderate level of interpersonal skills in the sub-dimensions of emotional

intelligence levels of emotional intelligence; that school principals have a very high level of empathic thinking and information transfer, a high level of planning and positive attitudes, and a moderate level of prejudice in the sub-dimensions of communication skills of communication skills; and that there is a generally high-degree linear relationship between school principals' emotional intelligence levels and communication skills.

Keywords: Emotional intelligence, communication skills, school principals, teacher perceptio

GİRİŞ

Duygu kavramı, tarih boyunca başta psikiyatristler, psikologlar ve felsefeciler olmak üzere pek çok alan araştırmacıları tarafından araştırılmış, ancak kesin bir tanım üzerinde uzlaşmaya varılamamıştır bir kavramdır. Bunun nedenini de Akdemir'e (2005) göre, duyguların devamlılık, değişkenlik ve derinlik gibi özelliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bilgiler ışığında yine de duygunun tanımına bakacak olursak duygu, Latince “movere” (hareket etmek) kökünden türemiştir ve bireyin düşüncelerini, biyolojik ve psikolojik hâllerini etkileyen bir unsur olarak tanımlanmıştır (Goleman, 2021).

Zekâ da tıpkı duygu kavramı gibi, farklı disiplinlerce çeşitli şekillerde tanımlanan fakat ortak bir görüş birliğine varılamayan bir kavramdır. Latince “intellectus” kelimesinden türeyen zekâ; anlama, kavrama ve bilme yetisini ifade eder (Saraoğlu, 2003). Psikoloji sözlüğü, zekâyı soyut düşünme, problem çözme ve geçmiş deneyimlerden öğrenme gibi zihinsel yetilerin toplamı olarak açıklar (Budak, 2005).

Duygusal zekâ kavramı, duygu ve zekâ gibi soyut kavramların birleşimiyle ortaya çıkmış olup, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Mayer ve Salovey (1990), duygusal zekâyı “kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemleri yönlendirmek için kullanma yeteneği” olarak tanımlamaktadır (s. 189). Goleman (2021) ise duygusal zekâyı; öz bilinç, duyguların yönetimi, kendini motive etme, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş ana bileşen çerçevesinde açıklamaktadır.

Duygusal zekânın tarihsel gelişimi incelendiğinde, kavramın kökeninin Platon'a kadar dayandığı görülmektedir (Çapri & Uğur, 2018). Thorndike sosyal zekâ kavramını ortaya atarak, bireyin insan ilişkilerini yönetme yeteneğini vurgulamıştır (Karaca, 2014). Gardner, çoklu zekâ kuramında kişiler arası ve içsel zekâyı tanımlayarak duygusal zekânın temelini oluşturmuştur (Baltaş, 2011). Duygusal zekâ kavramı, ilk kez 1966'da Leuner tarafından akademik bir yayında kullanılmış, 1985'te Payne'in doktora tezinde ele alınmıştır (Bar-On, 2001). Kavramın popülerleşmesi ise Goleman'ın “Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan Önemlidir?” kitabıyla gerçekleşmiştir (Çakar & Arbak, 2004).

Duygusal zekâ konusunda dört temel model bulunmaktadır: Mayer ve Salovey Modeli, Cooper ve Sawaf Modeli, Bar-On Modeli ve Goleman Modeli. Mayer ve Salovey modeli, duygusal zekâyı yetenek temelli dört aşamalı bir süreç olarak ele almaktadır (Turan, 2015). Cooper ve Sawaf modeli, örgütsel liderlik ve yönetim bağlamında ele alınan bir karma modeldir (Çakar & Arbak, 2004). Bar-On modeli, bireyin yaşam başarısını etkileyen sosyal ve duygusal becerileri içermekte ve duygusal zekânın beş boyutta ele alındığını savunmaktadır (Bar-On, 2006). Goleman modeli ise bireysel ve sosyal yeterlilikleri temel alan ve iş dünyasına yönelik bir yaklaşımla geliştirilmiş karma modeldir (Goleman, 2021).

İletişim Kavramı, Amacı, Türleri ve Süreci

İletişim, canlılar arasında ortak bir olgu olmakla birlikte, insanın dili geliştirmesiyle daha etkili bir süreç hâline gelmiştir (Baycan, 2018). Latince “communis” kelimesinden türeyen iletişim, genel olarak bir kaynaktan alıcıya bilgi aktarımı olarak tanımlanmaktadır (Neuberger, 1970, aktaran Güven, 2016). Aristo'ya göre iletişim, tartışma sanatıdır (Yazgan, 2017). Usluata (1991) iletişimi hem bir bilim dalı hem de bir etkinlik olarak tanımlar. Türk Dil Kurumu sözlüğü iletişimi duygu, düşünce ve bilgilerin her yolla aktarımı olarak açıklar (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

İletişim, bireysel ve toplumsal yaşamda merkezi bir role sahiptir. İnsanlar, çevrelerini etkileme ve amaçlarına ulaşma noktasında iletişimi temel bir araç olarak kullanırlar (Tutar vd., 2017). Beavin, Watzlawick ve Jackson (1967), iletişimin kaçınılmaz olduğunu, sözlü ve sözsüz mesajlardan oluştuğunu ve bireyler arasında ilişki

dinamikleri içerdigini belirtmiştir (Aktaran Cüceloğlu, 2002).

İletişim, kod kullanımına göre üç temel türe ayrılmaktadır: sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim. Sözlü iletişim, dilin temel olduğu ve konuşma-dinleme süreçlerine dayanan bir iletişim biçimidir (Fidan, 2019). Sözlü iletişim, dil ve dil ötesi olmak üzere ikiye ayrılır; dil ile iletişimde içeriğin kendisi, dil ötesi iletişimde ise ses tonu, vurgu gibi unsurlar önemlidir (Dökmen, 2005). Sözsüz iletişim, jest, mimik, beden dili gibi sözel olmayan öğeleri içermektedir (Usluata, 1991). Yazılı iletişim, duygu ve düşüncelerin harfler aracılığıyla aktarılması sürecidir ve kalıcılığı ile ayrıntılı bilgi aktarımı açısından önemlidir (Alkan, 2016). Küçük (2014), yazılı iletişimin bilgi arşivlemesi ve kesinlik sağlaması gibi avantajlarını vurgulamaktadır.

İletişim süreci, yedi temel öğeden oluşmaktadır: kaynak, kod, mesaj, kanal, alıcı, geri dönüt ve gürültü (Yılmaz, 2020). Kaynak, mesajı başlatan unsurdur (Yüksel, 2019). Kod, mesajın semboller aracılığıyla iletimini sağlar (Güven, 2016). Mesaj, kaynağın alıcıya aktarmak istediği içeriği temsil eder (Ergin, 2020). Kanal, iletişimin taşıyıcısıdır ve yazılı, sözlü veya görsel olabilir (Kaya, 2020). Alıcı, mesajı yorumlayan unsurdur (Yüksel, 2019). Geri dönüt, alıcının verdiği tepkiyi ifade eder (Ergin, 2020). Gürültü, iletişimi engelleyebilecek dışsal ve içsel faktörleri kapsar (Yüksel, 2019).

Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin kuramsal temellerinin eğitime uygulanması olarak tanımlanırken (Okutan, 2016), okul yönetimi bu kavramın okul ölçeğindeki uygulamasıdır (Bursalıoğlu, 1982). Okul müdürü, eğitim kurumlarının yönetiminden sorumlu olup (Demirtaş, 2021), etkili bir okul yönetimi için teknik, insani ve kavramsal yeterliliklere sahip olmalıdır (Şişman, 2020). Teknik yeterlilik, yöneticinin bilgi ve becerilerini; insani yeterlilik, ekip çalışması, motivasyon ve iletişimi; kavramsal yeterlilik ise geniş perspektifli düşünme yetisini içerir (Eren, 2021).

Okul liderleri, bakımlı, güler yüzlü, mesleki gelişime açık, anadilini etkili kullanabilen ve iletişim becerilerinde yetkin bireyler olmalıdır (Okutan, 2016). McEwan (2020) tarafından yapılan bir araştırmada da okul yöneticilerinde en önemli özellik olarak “iletişim kurma yeteneği” öne çıkmıştır. Şahin (2000) ise okul müdürlerinin dil kullanımında yetkin, dinleme becerisine sahip ve yazılı-sözlü iletişimde açık ve net olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın amacına ulaşması için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri hangi seviyededir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?
3. Okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2020–2021 Eğitim-Öğretim yılında Trabzon İli Merkez ve İlçe sınırları dâhilinde bulunan MEB’e bağlı resmî okullarda görev yapan 407 öğretmen katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formu, Ergin (2008) tarafından yeniden uyarlanan duygusal zekâ ölçeği ve Şimşek (2003) tarafından oluşturulan “öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri” ölçeği ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi IBM SPSS 22 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Belirlenen hipotezlerin testleri için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ile ilgili hipotezler için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Duygusal zekâ ölçeğine ait verilere baktığımızda; Ergin'in (2008) beş faktörü beraber açıkladığı toplam varyans %48,28; ölçeme aracının hepsine ait Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ölçeme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya yönelik yapılan duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları için güvenilirlik çalışması ise Cronbach Alpha analiziyle test edilmiştir. Duygusal zekâ ölçeğinin tümüne yönelik Cronbach Alpha güvenilirliği %95,7 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda güvenilirlik değerlerinin oldukça yeterli, maddelerin güvenilirliğinin oldukça yüksek ve ölçeme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

İletişim becerileri ölçeğine baktığımızda ise ölçeğin boyutları ve bu boyutlara yönelik faktör analiz sonuçlarına ait veriler; beş faktörün toplam varyansın %61,35'ini açıkladığı görülürken, ölçeğin genel anlamda güvenilirlik katsayısı ise ,961 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda ölçeme aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Bu araştırmaya yönelik yapılan iletişim becerileri ölçeği ve alt boyutları için güvenilirlik çalışması ise Cronbach Alpha analizi ile test edilmiştir. Edinilen bilgilere göre ölçeğinin tümüne yönelik Cronbach Alpha güvenilirliği %96,7 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda güvenilirlik değerlerinin oldukça yeterli, maddelerin güvenilirliğinin oldukça yüksek ve ölçeme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri hangi seviyededir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ boyutlarına sahip olma düzeylerini incelemek için, duygusal zekâ ölçeğinin maddelerine öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kişisel Beceriler Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
DZÖ.2	15	3,7	43	10,6	50	12,3	214	52,6	85	20,9	3,76	1,016
DZÖ.5	7	1,7	21	5,2	36	8,8	252	61,9	91	22,4	3,98	,821
DZÖ.8	12	2,9	32	7,9	60	14,7	214	52,6	89	21,9	3,83	,958
DZÖ.9	11	2,7	42	10,3	56	13,8	197	48,4	101	24,8	3,82	1,006
DZÖ.10	9	2,2	44	10,8	81	19,9	197	48,4	76	18,7	3,71	,966
DZÖ.11	10	2,5	31	7,6	73	17,9	217	53,3	76	18,7	3,78	,920
DZÖ.12	12	2,9	32	7,9	44	10,8	213	52,3	106	26,0	3,91	,971
DZÖ.13	17	4,2	44	10,8	46	11,3	184	45,2	116	28,5	3,83	1,087

DZÖ.15	2	0,5	19	4,7	135	33,2	195	47,9	56	13,8	3,70	,781
DZÖ.16	9	2,2	31	7,6	46	11,3	251	61,7	70	17,2	3,84	,875
DZÖ.20	9	2,2	32	7,9	111	27,3	185	45,5	70	17,2	3,68	,925
DZÖ.23	12	2,9	76	18,7	87	21,4	180	44,2	52	12,8	3,45	1,028
DZÖ.31	5	1,2	9	2,2	58	14,3	277	68,1	58	14,3	3,92	,692
DZÖ.37	40	9,8	117	28,7	111	27,3	106	26,0	33	8,1	2,94	1,125
$\bar{X}$		2,97		10,06		17,45		50,58		33,35	3,73	

Tablo 1’de yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kişisel beceriler düzeyine oldukça yüksek oranda sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 2. Kişiler Arası Beceriler Düzeyine ilişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
DZÖ.14	22	5,4	77	18,9	108	26,5	154	37,8	46	11,3	3,31	1,070
DZÖ.17	33	8,1	48	11,8	71	17,4	183	45,0	72	17,7	3,52	1,153
DZÖ.20	9	2,2	32	7,9	111	27,3	185	45,5	70	17,2	3,68	,925
DZÖ.25	5	1,2	23	5,7	72	17,7	225	55,3	82	20,1	3,87	,837
DZÖ.26	39	9,6	70	17,2	90	22,1	162	39,8	46	11,3	3,26	1,158
DZÖ.33	119	29,2	166	40,8	93	22,9	24	5,9	5	1,2	2,09	,928
DZÖ.36	7	1,7	37	9,1	62	15,2	198	48,6	103	25,3	3,87	,953
DZÖ.40	14	3,4	68	16,7	94	23,1	181	44,5	50	12,3	3,45	1,018
DZÖ.43	25	6,1	98	24,1	135	33,2	116	28,5	33	8,1	3,08	1,045
$\bar{X}$		7,43		16,91		22,82		38,99		13,83	3,35	

Tablo 2’de yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kişiler arası beceriler düzeyine orta dereceli oranda sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3. Uyumluluk Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
DZÖ.1	15	3,7	41	10,1	80	19,7	200	49,1	71	17,4	3,67	,998
DZÖ.4	17	4,2	64	15,7	114	28,0	181	44,5	31	7,6	3,36	,974
DZÖ.7	11	2,7	37	9,1	47	11,5	195	47,9	117	28,7	3,91	1,002
DZÖ.18	7	1,7	52	12,8	65	16,0	223	54,8	60	14,7	3,68	,934
DZÖ.27	25	6,1	74	18,2	120	29,5	164	40,3	24	5,9	3,22	1,011
DZÖ.28	12	2,9	54	13,3	64	15,7	208	51,1	69	17,0	3,66	1,004
DZÖ.29	13	3,2	77	18,9	124	30,5	170	41,8	23	5,7	3,28	,941
DZÖ.32	5	1,2	20	4,9	70	17,2	227	55,8	85	20,9	3,90	,825
DZÖ.37	40	9,8	117	28,7	111	27,3	106	26,0	33	8,1	2,94	1,125
DZÖ.45	12	2,9	35	8,6	49	12,0	219	53,8	92	22,6	3,85	,966
DZÖ.48	4	1,0	41	10,1	83	20,4	233	57,2	46	11,3	3,68	,841
$\bar{X}$		3,58		13,67		20,71		47,48		14,54	3,56	

Tablo 3’te yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin uyumluluk düzeyine yüksek oranda sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4. Stres Yönetimi Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
DZÖ.3	36	8,8	110	27,0	100	24,6	136	33,4	25	6,1	3,01	1,099
DZÖ.6	11	2,7	35	8,6	56	13,8	177	43,5	128	31,4	3,92	1,018
DZÖ.21	17	4,2	59	14,5	49	12,0	190	46,7	92	22,6	3,69	1,100
DZÖ.34	15	3,7	32	7,9	81	19,9	209	51,4	70	17,2	3,71	,966
DZÖ.35	33	8,1	85	20,9	49	12,0	205	50,4	35	8,6	3,30	1,136
DZÖ.42	8	2,0	49	12,0	69	17,0	231	56,8	50	12,3	3,65	,913
$\bar{X}$		4,92		15,15		16,55		47,03		16,37	3,55	

Tablo 4'te yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin stres yönetimi düzeyine yüksek oranda sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 5. Genel Ruh Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
DZÖ.22	5	1,2	17	4,2	76	18,7	202	49,6	107	26,3	3,96	,853
DZÖ.24	9	2,2	69	17,0	95	23,3	186	45,7	48	11,8	3,48	,980
DZÖ.30	25	6,1	71	17,4	104	25,6	170	41,8	37	9,1	3,30	1,055
DZÖ.38	7	1,7	23	5,7	103	25,3	216	53,1	58	14,3	3,72	,838
DZÖ.39	18	4,4	46	11,3	71	17,4	199	48,9	73	17,9	3,65	1,040
DZÖ.41	8	2,0	17	4,2	39	9,6	238	58,5	105	25,8	4,02	,836
DZÖ.46	7	1,7	31	7,6	45	11,1	199	48,9	125	30,7	3,99	,938
$\bar{X}$		2,76		9,63		18,71		49,50		19,41	3,73	

Tablo 5'te yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin genel ruh düzeyine yüksek oranda sahip oldukları tespit edilmiştir. Duygusal zekâ alt boyutlarına yönelik puan karşılaştırması ise tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Duygusal Zekâ Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılması

Düzeyler	%	$\bar{X}$
Kişisel Beceriler	83,93	3,73
Kişiler Arası Beceriler	52,82	3,35
Uyumluluk	62,02	3,56
Stres Yönetimi	63,40	3,55
Genel Ruh Durumu	68,91	3,73

Katılımcılara ait duygusal zekâ düzeyleri karşılaştırılmak istenmiş ve Tablo 6'da verilen bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin en çok kişisel beceriler düzeyine sahip oldukları, en az ise kişiler arası beceriler düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri boyutlarına sahip olma düzeylerini incelemek için, iletişim becerileri ölçeğinin maddelerine öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Empatik Düşünme Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İBÖ.1	16	3,9	32	7,9	110	27,0	175	43,0	74	18,2	3,64	,995
İBÖ.9	10	2,5	26	6,4	88	21,6	195	47,9	88	21,6	3,80	,933
İBÖ.15	14	3,4	37	9,1	103	25,3	185	45,5	185	45,5	3,63	,979
İBÖ.25	6	1,5	29	7,1	94	23,1	224	55,0	54	13,3	3,71	,838
İBÖ.27	11	2,7	36	8,8	107	26,3	191	46,9	62	15,2	3,63	,937
İBÖ.28	14	3,4	47	11,5	102	25,1	191	46,9	53	13,0	3,55	,974
İBÖ.29	14	3,4	40	9,8	108	26,5	193	47,4	52	12,8	3,56	,952
İBÖ.31	13	3,2	35	8,6	115	28,3	195	47,9	49	12,0	3,57	,923
İBÖ.33	32	7,9	67	16,5	97	23,8	151	37,1	60	14,7	3,34	1,151
İBÖ.34	17	4,2	41	10,1	98	24,1	184	45,2	94	16,5	3,60	1,012
İBÖ.35	9	2,2	27	6,6	100	24,6	197	48,4	74	18,2	3,74	,908
İBÖ.36	8	2,0	25	6,1	121	29,7	195	47,9	58	14,3	3,66	,867
$\bar{X}$		3,36		9,04		25,45		46,59		17,94	3,62	

Tablo 7’de bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin empatik düşünme düzeyine yüksek oranda sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 8. Bilgi Aktarımı Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İBÖ.13	13	3,2	40	9,8	62	15,2	228	56,0	64	15,7	3,71	,954
İBÖ.16	5	1,2	30	7,4	115	28,3	202	49,6	55	13,5	3,67	,845
İBÖ.17	4	1,0	30	7,4	73	17,9	218	53,6	82	20,1	3,85	,861
İBÖ.18	4	1,0	29	7,1	94	23,1	209	51,4	71	17,4	3,77	,853
İBÖ.19	6	1,5	25	6,1	83	20,4	217	53,3	76	18,7	3,82	,858
İBÖ.20	5	1,2	15	3,7	98	24,1	224	55,0	65	16,0	3,81	,789
İBÖ.32	6	1,5	29	7,1	88	21,6	204	50,1	80	19,7	3,79	,889
$\bar{X}$		1,51		6,94		21,51		52,71		17,30	3,77	

Tablo 8’de yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin bilgi aktarımı düzeyine oldukça yüksek oranda sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 9. Önyargı Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İBÖ.2	10	2,5	56	13,8	118	29,0	163	40,0	60	14,7	3,51	,985
İBÖ.3	7	1,7	41	10,1	100	24,6	202	49,6	57	14,0	3,64	,904
İBÖ.8	6	1,5	49	12,0	104	25,6	168	41,3	80	19,7	3,66	,975
İBÖ.11	66	16,2	223	54,8	68	16,7	38	9,3	12	2,9	2,28	,944
İBÖ.12	10	2,5	56	13,8	96	23,6	212	52,1	33	8,1	3,50	,915
İBÖ.14	11	2,7	65	16,0	99	24,3	199	48,9	33	8,1	3,44	,944
$\bar{X}$		4,52		20,08		23,97		40,20		11,25	3,34	

Tablo 9’da yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin önyargı düzeyine orta dereceli oranda sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 10. Planlama Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İBÖ.21	9	2,2	42	10,3	120	29,5	183	45,0	53	13,0	3,56	,921
İBÖ.22	10	2,5	44	10,8	106	26,0	200	49,1	47	11,5	3,57	,918
İBÖ.23	16	3,9	66	16,2	94	23,1	187	45,9	44	10,8	3,43	1,012
İBÖ.24	11	2,7	60	14,7	117	28,7	171	42,0	48	11,8	3,45	,971
$\bar{X}$		2,83		13,00		26,83		45,50		11,78	3,50	

Tablo 10’da yer alan bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin planlama düzeyine yüksek oranda sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 11. Olumlu Tutumlar Düzeyine İlişkin Madde Analizi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İBÖ.4	26	6,4	49	12,0	111	27,3	154	37,8	67	16,5	3,46	1,098
İBÖ.5	13	3,2	47	11,5	84	20,6	195	47,9	68	16,7	3,63	,996
İBÖ.6	16	3,9	32	7,9	90	22,1	167	41,0	102	25,1	3,75	1,040
İBÖ.7	14	3,4	40	9,8	76	18,7	166	40,8	111	27,3	3,79	1,058
$\bar{X}$		4,23		10,30		22,18		41,88		21,40	3,66	

Tablo 11’de yer bu bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin olumlu tutumlar düzeyine yüksek oranda sahip oldukları belirlenmiştir.

İletişim beceri alt boyutlarına yönelik puan karşılaştırmasına ise Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. İletişim Becerileri Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılması

Düzeyler	%	$\bar{X}$
Empatik Düşünme	64,53	3,62
Bilgi Aktarımı	70,01	3,77
Önyargı	51,45	3,34
Planlama	57,28	3,50
Olumlu Tutumlar	63,28	3,66

Katılımcılara ait iletişim becerileri düzeyleri karşılaştırılmak istenmiş ve Tablo 12’de verilen bilgiler doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin en çok bilgi aktarımı düzeyine sahip oldukları, en az ise önyargı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” sorusuna yönelik okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelenmiştir ve elde edilen bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 13. Duygusal Zekâ Düzeyleri ile İletişim Becerileri Düzeyleri Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DZÖ. Kişisel Beceriler	,088	407	,000	,975	407	,000
DZÖ. Kişiler Arası Beceriler	,087	407	,000	,978	407	,000
DZÖ. Uyumluluk	,098	407	,000	,980	407	,000
DZÖ. Stres Yönetimi	,127	407	,000	,969	407	,000

DZÖ. Genel Ruh Durumu	,095	407	,000	,976	407	,000
İBÖ. Empatik Düşünme	,122	407	,000	,962	407	,000
İBÖ. Bilgi Aktarımı	,128	407	,000	,961	407	,000
İBÖ. Önyargı	,106	407	,000	,980	407	,000
İBÖ. Planlama	,119	407	,000	,967	407	,000
İBÖ. Olumlu Tutumlar	,143	407	,000	,949	407	,000

Tablo 13'e göre tüm düzeylerin p değerleri 0,05'ten küçük olması nedeni ile verilerin normal dağılıma sahip olmadığını söyleyebiliriz. Bu nedenle öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri düzeyleri arasında lineer bir ilişki bulunup bulunmadığını, ilişkinin var olması durumunda ise bu ilişkinin derecelerinin belirlenmesi için Spearman Korelasyon Analizi yapılması gerekmektedir.

Tablo 14. Duygusal Zekâ Düzeyleri ile İletişim Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Kişisel Beceriler	Kişiler Arası Beceriler	Uyumlu luk	Stres Yönetim i	Genel Ruh Durum u	Empatik Düşünm e	Bilgi Aktarım ı	Önyarg ı	Planlam a	Olumlu Tutumla r
Kişisel Beceriler	r	1,000	,800**	,814**	,721**	,859**	,809**	,763**	,544**	,709**	,796**
	p	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Kişiler Arası Beceriler	r	,800**	1,000	,772**	,766**	,855**	,882**	,734**	,487**	,729**	,842**
	p	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Uyumlu luk	r	,814**	,772**	1,000	,715**	,816**	,796**	,750**	,533**	,743**	,763**
	p	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Stres Yönetimi	r	,721**	,766**	,715**	1,000	,747**	,786**	,639**	,415**	,661**	,766**
	p	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Genel Ruh Durumu	r	,859**	,855**	,816**	,747**	1,000	,860**	,737**	,497**	,706**	,799**
	p	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Empatik Düşünme	r	,809**	,882**	,796**	,786**	,860**	1,000	,786**	,514**	,772**	,872**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Bilgi Aktarımı	r	,763**	,734**	,750**	,639**	,737**	,786**	1,000	,554**	,778**	,759**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Önyargı	r	,544**	,487**	,533**	,415**	,497**	,514**	,554**	1,000	,499**	,482**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Planlama	r	,709**	,729**	,743**	,661**	,706**	,772**	,778**	,499**	1,000	,705**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
Olumlu Tutumlar	r	,796**	,842**	,763**	,766**	,799**	,872**	,759**	,482**	,705**	1,000
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407

**p<0,01

Spearman Korelasyon Analizi sonucu ulaşılan sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14'e göre kişisel beceriler düzeyi ile; kişiler arası beceriler düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,800$, $p=0,000$), uyumluluk düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,814$, $p=0,000$), stres yönetimi düzeyi arasında yüksek ($r=0,721$, $p=0,000$), genel ruh durumu düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,859$, $p=0,000$), empatik düşünme düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,809$, $p=0,000$), bilgi aktarımı düzeyi arasında yüksek ($r=0,763$, $p=0,000$), önyargı düzeyi arasında orta ($r=0,544$, $p=0,000$), planlama düzeyi arasında yüksek ($r=0,709$, $p=0,000$), olumlu tutumlar düzeyi arasında yüksek ($r=0,796$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14'e göre kişiler arası beceriler düzeyi ile; uyumluluk düzeyi arasında yüksek ($r=0,772$, $p=0,000$), stres yönetimi düzeyi arasında yüksek ($r=0,766$, $p=0,000$), genel ruh durumu düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,855$, $p=0,000$), empatik düşünme düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,882$, $p=0,000$), bilgi aktarımı düzeyi arasında yüksek ($r=0,734$, $p=0,000$), önyargı düzeyi arasında orta ($r=0,487$, $p=0,000$), planlama düzeyi arasında yüksek ($r=0,729$, $p=0,000$), olumlu tutumlar düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,842$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14'e göre uyumluluk düzeyi ile; stres yönetimi düzeyi arasında yüksek ($r=0,715$, $p=0,000$), genel ruh durumu düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,816$, $p=0,000$), empatik düşünme düzeyi arasında yüksek ($r=0,796$, $p=0,000$), bilgi aktarımı düzeyi arasında yüksek ($r=0,750$, $p=0,000$), önyargı düzeyi arasında orta ($r=0,533$, $p=0,000$), planlama düzeyi arasında yüksek ($r=0,743$, $p=0,000$), olumlu tutumlar düzeyi arasında yüksek ($r=0,763$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14'e göre stres yönetimi düzeyi ile; genel ruh durumu düzeyi arasında yüksek ($r=0,747$, $p=0,000$), empatik düşünme düzeyi arasında yüksek ($r=0,786$, $p=0,000$), bilgi aktarımı düzeyi arasında yüksek ($r=0,639$, $p=0,000$), önyargı düzeyi arasında orta ($r=0,415$, $p=0,000$), planlama düzeyi arasında yüksek ($r=0,661$, $p=0,000$), olumlu tutumlar düzeyi arasında yüksek ($r=0,766$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14'e göre genel ruh durumu düzeyi ile; empatik düşünme düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,860$, $p=0,000$), bilgi aktarımı düzeyi arasında yüksek ($r=0,737$, $p=0,000$), önyargı düzeyi arasında orta ($r=0,497$, $p=0,000$), planlama düzeyi arasında yüksek ($r=0,706$, $p=0,000$), olumlu tutumlar düzeyi arasında yüksek ($r=0,799$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14'e göre empatik düşünme düzeyi ile; bilgi aktarımı düzeyi arasında yüksek ($r=0,786$, $p=0,000$), önyargı düzeyi arasında orta ($r=0,514$, $p=0,000$), planlama düzeyi arasında yüksek ($r=0,772$, $p=0,000$), olumlu tutumlar düzeyi arasında çok yüksek ($r=0,872$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14'e göre bilgi aktarımı düzeyi ile; önyargı düzeyi arasında orta ($r=0,554$, $p=0,000$), planlama düzeyi arasında yüksek ($r=0,778$, $p=0,000$), olumlu tutumlar düzeyi arasında yüksek ($r=0,759$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14'e göre önyargı düzeyi ile; planlama düzeyi arasında orta ($r=0,499$, $p=0,000$), olumlu tutumlar düzeyi arasında orta ($r=0,482$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14'e göre planlama düzeyi ile olumlu tutumlar düzeyi arasında yüksek ($r=0,705$, $p=0,000$) dereceli lineer bir ilişki bulunmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin genel anlamda yüksek oranda olduğu, duygusal zekâ alt boyutlarında kişisel beceriler düzeyine oldukça yüksek, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh durumu düzeyine yüksek, kişiler arası beceriler düzeyine ise orta dereceli oranda sahip oldukları tespit edilmiştir (Tablo 6). Elde edilen bulgunun; Çetinkaya'nın (2017), Yerli'nin (2009), Demirdiş'in (2009), Uçar'ın (2017) ve Turanlı'nın (2007) ülkemizde yapmış olduğu araştırmalar ile Waruwu'nun (2015) Endonezya'da bulunan bir eyalet lisesinde yapmış olduğu çalışma sonucunda edinilen bulgular ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Edinilen bulgular ile literatürdeki bulgulara dayanarak okul müdürlerinin duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olması, okul müdürlerinin bireysel olarak kişisel gelişimlerini sürdürmüş, çevresindeki kişilerle etkileşim içerisinde olan, iş birliğine yatkın, problemler karşısında pes etmeyen ve çözüm arayışı içinde olan kişiler olduğunu göstermektedir denilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular neticesinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerinin genel anlamda yüksek oranda olduğu, iletişim becerileri alt boyutlarında empatik düşünme ve bilgi aktarımı düzeyine oldukça yüksek, planlama ve olumlu tutumlar düzeyine yüksek, ön yargı düzeyine orta dereceli oranda sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 12). Araştırma bulgusunu destekleyen bulgulara literatürde rastlanmıştır. Yapılan taramada öğretmen görüşlerine

göre yöneticilerin iletişim becerilerini Ergenekon (2019) üst düzeyde, Çetinkaya (2012) üst düzeyde etkili, Sert (2018) büyük ölçüde başarılı, Ekin (2015) yüksek düzeyde yeterli, Fidan (2013) olumlu, Baycan (2018) yüksek beceriye sahip, Casiadi (2017) iyi seviyede, Çelik (2013) yüksek düzeyde iletişim becerilerine sahip, Uzun (2015) iyi düzeyde, Karayığit (2019) ortalamanın oldukça üstünde bularak araştırmayı desteklerken, Kaymak (2015) ve Şimşek (2003) ise yapmış oldukları çalışmalarda yüksek ve etkili düzeyde fakat geliştirilmeli olarak çalışma sonuçlarına ulaşmışlardır. Yapılan incelemelerde elde edilen bulgu ile paralellik göstermeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Çelik (2007) çalışmasında ve Asar'ın (2014) çalışmasında müdürlerinin iletişim becerileri konusunda kendi algıları ve öğretmen algılarına göre paralellik göstermediği ve okul müdürlerinin kendi iletişim yeteneklerini daha yüksek gördüğü, öğretmenlerin ise müdürlerin iletişim yeterliliklerini orta düzeyde gördükleri sonucuna ulaşırken, Parlak'ın (2018) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında yöneticilerinin iletişim becerilerini orta seviyede bulduğu görülmüştür. Ayrıca özel okul ve devlet okulları ile çalışma yürüten Sert'in (2018) "Küçükçekmece ilçesinde kamuda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim becerileri özelde çalışan öğretmenlere göre iyi düzeydedir" (s. 75) sonucu ile Önsal'ın (2012) "Devlet okullarındaki öğretmenler okul müdürlerinin iletişim becerilerini 'vasat' düzeyde algılayarak, özel okullarda çalışan öğretmenler okul müdürlerinin iletişim becerilerini 'güçlü fakat geliştirilmesi gereken' düzeyde algılamaktadırlar" (s. 118) sonucu dikkat çekmektedir.

Elde edilen sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin yöneticilerin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin genel anlamda yüksek ve etkili seviyede çıkması öğretmenlerin yöneticilerini iletişim becerileri konusunda yeterli gördüğü, okul ortamında oluşan yönetici- öğretmen iletişiminin olumlu- pozitif yönlü olduğu, var olan ilişkilerin samimi olduğu, yöneticilerin katılacakları hizmet içi eğitimler ile iletişim becerilerini geliştirilerek okul ortamını daha verimli hâle getirebileceği ayrıca özel okullarda veli memnuniyetinin daha ön planda olduğu, müdürlerin kendi değerlendirmelerini yaparken çok da gerçekçi olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular ışığında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri arasında genel anlamda yüksek dereceli lineer bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir (Tablo 14). Eğitim yönetimi literatüründe bu iki kavram daha önce çalışılmadığı için bu alt problemin tartışması diğer alanlarda yapılan çalışmalarla yapılmıştır. Turizm alanında çalışan yöneticilere yönelik Eröz'ün (2011) doktora çalışmasında "duygusal zekânın tüm boyutları ve toplam duygusal zekâ yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu" belirlenmiştir (s. 111). Yetiş ve Servi'nin (2020), 242 öğrenci ile hazırladıkları makalede ise "Sporcuların Duygusal Zekâ Ölçeğinin İyimserlik ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyut puanları ile İletişim Becerileri Ölçeğinin Uygunluk ve Etkililik alt boyut puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki" bulunmuştur (s. 712). Gül ve Güney'in (2019) lojistik alanındaki yedi büyük firmada çalışan 505 kişi ile yaptığı çalışmada "duygusal zekâ olarak adlandırılan tüm boyutlar itibarıyla iletişim becerilerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu" sonucuna varılmıştır (s. 141). Araştırma bulgularını destekleyen bu çalışmaların yanı sıra Türkoğlu'nun (2019) yüksek lisans tezinde müzik bölümünde okuyan öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada "duygusal zekâ ve iletişim becerileri ölçeğinden almış oldukları puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir ilişki görülmemiştir, yani öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri onların duygusal zekâ düzeyleri ile ilişkili değildir" (s. 91) sonucu genel kanının aksi yönündedir.

Yapılan bu çalışmalara baktığımızda duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin birbirlerini doğru orantılı olarak desteklediği, yöneticilerin bir alanda kendilerini geliştirmelerinin diğer alana da kendini göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca literatürde eğitim yönetimi alanında daha önce böyle bir çalışmanın olmamasından dolayı bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve bundan sonraki çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Etkili bir okul yönetimi için okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve iletişim becerilerine yönelik eksikliklerinin tamamlanması önem taşımaktadır. Bunun için hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenerek alandaki eksiklikler giderilebilir. Okul müdürlerinin seçiminde duygusal zekâ ve iletişim becerileri konusunda yeterliliklerine bakıla bilinir. Konuya yönelik olumsuz düşünceler ve çekinceler var ise gerekli destek

sağlanabilir. Duygusal zekâ ve iletişim becerileri konusundaki araştırmalar çeşitlendirilerek alana olumlu katkılar sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, S. (2005). *Ruhsallığa doğru*. Kuramer
- Alkan, V. (2016). İletişim türleri. B. Güven (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (s. 23-51). Pegem Akademi.
- Aptekin, Z. (2019). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Asar, Ç. (2014). İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ve iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bağdoğan, S. Y. (2018). *Çalışanlar arası iletişim*. Dora Basın Yayın Dağıtım.
- Baltaş, Z. (2011). *Duygusal zekâ*. Remzi Kitapevi.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 18, 13- 25.
- Baycan, Ş. (2018). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknolojik yeterlikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Casiadi, S. (2017). Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi konusunda görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu- zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çalışkan, N., & Kılıç, E. (2018). *Eğitsel süreç ve beden dili*. Anı Yayıncılık.
- Çapri, B., & Uğur, K. M. (2018, Aralık). *Öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yaşam doyumu düzeyleri ve cinsiyetlerine göre incelenmesi*. 3. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongre'sinde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Çelik, Ç. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çelik, M. (2013). İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonları ve akademik tükenmişlikleri üzerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, H. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul başarısına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çetinkaya, T. (2017). Duygusal zekâ yeteneğinin ilk ve ortaokul yöneticilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir uygulama Akçaabat Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
- Demirdiş, E. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Demirtaş, H. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*.
- Doğan, S., & Şahin, F., (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 232-236.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati* (31. bs.). Sistem Yayıncılık.

- Ekin, M. S. (2015). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi Bitlis ili Mutki ilçesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Eren, Z. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 177-229). Pegem Akademi.
- Ergenekon, Ö. (2019). Bağımsız anaokullarında yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisi Diyarbakır ili örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Ergin, D. (2008). Okul yönetiminde duygusal zekâ ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Fidan, M. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fidan, M. (2019). Sözsüz iletişim. M. Fidan, & B. Urhan Torun (Ed.), *Konuşulmayan dil sözsüz iletişim* içinde (s. 1-50). Gazi Kitabevi.
- Goleman, D. (2021). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir* (B. S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.
- Gül, E., & Güney, A. (2019). Duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 141-158.
- Güven, B. (2016). İletişim kavramı ve iletişim sürecinin temel öğeleri. B. Güven (Ed.), *Etkili iletişim* içinde (s. 5-20). Pegem Akademi.
- Karayığit, M. (2019). Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kaya, A. (2011). *Genel ve teknik iletişim*. Zeus Kitabevi.
- Kaya, A. (2020). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim* içinde (s. 2-31). Pegem Akademi.
- Kaymak, M. S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki Kartal ilçesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük, M. (2014). Yazılı iletişim. İ. Vural (Ed.), *İletişim* içinde (s. 78-112). Pegem Akademi.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence science and myth*. The MIT Press.
- Okutan, M. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Önsal, A. (2012). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki İstanbul ili Anadolu Yakası örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Saraoğlu, Ş. (2003). İşletme yönetiminde insan kaynaklarının duygusal ve zihinsel becerilerinin yönetim başarısına etkisi ve bir uygulama (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Sert, A. (2018). Kamu ve özel okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

- Sü Eröz, S. (2011). *Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 243-260.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (12. bs.). Pegem Akademi.
- Turan, M. (2015). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Turanlı, A. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tutar, H., Yılmaz, K., & Eroğlu, K. (2017). *Genel ve teknik iletişim kavram türler teknolojik gelişmeler* (7. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Türkoğlu, D. (2019). Profesyonel çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerileri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uçar, A. (2017). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- URL-1, İnternet:<https://sozluk.gov.tr/> adresinden 11.08.2021,17.11.2021 ve 24.12.2021 tarihlerinde erişilmiştir
- Usluata, A. (1991). *Cep üniversitesi iletişim*. İletişim Yayınları.
- Uzun, T. (2015). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi Giresun ili örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Waruwu, B. (2015). The correlation between teachers' perceptions about principal's emotional intelligence and organizational climate and job satisfaction of teachers of state senior high school in Gunungsitoli Nias, Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 142-147.
- Yerli, S. (2009). İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki İstanbul Anadolu yakası örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, H. (2016). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (s.2-42). Pegem Akademi.
- Zılhoğlu, M. (2007). *İletişim nedir* (3. bs.). Cem Yayınevi.



FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF ENRICHED LEARNING-TEACHING PROCESS WITH DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPROACH

Zeynep Öztürk

Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozturkmath@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-2526-0679>

Müjgan Baki

Doç. Dr, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mujgan@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0512-303X>

Özet

Matematik eğitimi, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirme açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak geleneksel öğretim yöntemleri, sınıflardaki heterojen öğrenci yapısı nedeniyle çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışma, yeni öğretim programında yer alan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını, 9. sınıf düzeyindeki bir matematik dersi kapsamında incelemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar Trabzon'daki bir meslek lisesinde öğrenim gören 15 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun istasyon tekniği uygulanmıştır. Araştırma eylem araştırması modeli kullanılarak yürütülmüştür. Veriler, araştırmacının gözlem notları, ses kayıtları ve öğrenci görüşlerini kapsayan anket yoluyla toplanmıştır. Analizde betimsel yöntem kullanılmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenci motivasyonu ve derse katılımı artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Akademik başarıları düşük öğrenciler öğretmen rehberliğinde ilerlerken, üst düzey öğrenciler grup çalışmalarıyla derinlemesine öğrenme fırsatı bulmuştur. Ancak öğrencilerin toplamsal muhakemeden çarpımsal muhakemeye geçişte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Araştırma, geleneksel yöntemlerin aksine farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bireysel ihtiyaçlara cevap verebildiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, matematik eğitimi, fonksiyon

Abstract

Mathematics education has a critical importance in terms of developing individuals' critical thinking, problem solving and creativity skills. However, traditional teaching methods are often inadequate due to the heterogeneous student structure in classrooms. In this context, the differentiated instruction approach offers a framework that can respond to the individual learning needs of each student. This study aims to examine the differentiated instruction approach in the new curriculum within the context of a 9th grade mathematics course. The participants consisted of 15 female students from a vocational high school in Trabzon. Station technique suitable for differentiated instruction approach was applied in the study. The research was conducted using the action research model. Data were collected through the researcher's observation notes, audio recordings and a questionnaire including student opinions. Descriptive method was used in the analysis. The findings showed that the differentiated instruction approach was effective in increasing student motivation and engagement. While students with low academic achievement progressed under teacher guidance, higher level students had the opportunity to learn in depth through group work. However, it was observed that students had difficulty in transitioning from additive reasoning to multiplicative reasoning. The study revealed that unlike traditional methods, the

differentiated instruction approach can respond to individual needs.

Keywords: Differentiated instruction, mathematics education, functions

GİRİŞ

Matematik, düzen ve mantıksal sıralamaya sahip kavramlar ile işlemler üzerine kurulu bir bilim dalıdır (Van De Walle vd., 2016). Matematik eğitimi ise bireylerin problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmesi açısından küresel ölçekte önemli bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde, teknolojinin yaşamın her alanında etkin bir rol oynamasıyla birlikte, matematiksel becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması giderek daha büyük bir önem taşımaktadır. Ancak, matematiksel kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmadan ezberlenmesi, farklı problem türleriyle karşılaşıldığında zorluk yaşamalarına neden olmakta ve bu durum akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, matematik dersinin öğrenciler tarafından zor ve sıkıcı bir ders olarak algılanması olasıdır (Boz, 2008). Bu nedenle, matematik öğretiminde farklı öğretim yaklaşımlarının kullanılması önem kazanmaktadır.

Öğrenme yaklaşımlarının özellikleri incelendiğinde, matematik derslerinde anlamlı öğrenmelerin sağlanması ve akademik başarının artırılması açısından, yüzeysel öğrenme eğilimleri yerine anlamlı öğrenme süreçlerini destekleyen stratejilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Abaza & Genç, 2024). Öğrenciler, farklı hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleriyle sınıflarda yer aldıkları için; matematik etkinliklerinin karmaşıklığı, tamamlanma süresi ve öğrencilere sunulması gereken destek düzeyi sınıftan sınıfa değişkenlik gösterebilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, dikkat çekici ve ilgi uyandıran matematik etkinlikleri yoluyla öğrencilere çeşitli öğrenme alternatifleri sunarak, onların öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmeleri gerekmektedir (Tomlinson & McTighe, 2006). Bu bağlamda öğrenme yaklaşımlarından öğrenciyi ve öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin anlamlı öğrenmesine katkı sağladığı ve öğrencileri nitelikli öğrenmeye yöneltmede bir fırsat sağladığı söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, motivasyonu, yetenekleri ve öğrenmeye hazır olma durumlarının farklı olduğunu kabul eden öğrenci merkezli bir öğretim modelidir (Bush, 2006).

Farklılaştırılmış öğretimin matematik eğitimindeki uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalar (Ekinci, 2016; Eşiyok, 2017; Şaldırdak, 2012; Yabaş, 2008), bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Ancak, mevcut literatürde yer alan bu çalışmaların örneklem gruplarının ağırlıklı olarak 3., 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum, lise kademesinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik eğitimine etkilerini inceleyen çalışmalara duyulan gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin Türkiye'deki günümüz sınıf ortamlarında nasıl uygulandığı, öğretmen ve öğrencilerin bu süreçte ne tür deneyimler yaşadıkları ve karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceğine ilişkin daha fazla veriye ihtiyaç duyulmaktadır.

Son dört yıldır bir meslek lisesinde görev yapan araştırmacı, öğrencilerinin büyük bir bölümünün akademik başarı düzeylerinin düşük olduğunu ve matematik dersinde temel becerileri kazanmakta güçlük çektiklerini gözlemlemiştir. 9. sınıf öğrencilerinden bazılarının çıraklık eğitim merkezine geçiş yapmayı planlamaları nedeniyle okula düzensiz devam etmeleri, sınıf ortamında öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, 9. sınıflarda hem yeni kayıt olan öğrencilerin hem de sınıf tekrarı yapanların sayısının fazla olması, sınıf yapısının heterojenliğini artırmaktadır. Bu koşullar altında matematik derslerinin etkili bir biçimde yürütülmesi güçleşmektedir. Araştırmacı, söz konusu sorunlara çözüm üretmek amacıyla, matematik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamaya karar vermiştir.

Yenilenen öğretim programları (2024), Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikaları, matematik dersinin doğası ve öğretim süreçleri göz önüne alındığında, farklılaştırılmış öğretimin bu beklentilere yanıt verebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bu çalışma, lise düzeyinde matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin elde edilen bulgular aracılığıyla alana katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yenilenen öğretim programına uygun farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı yürütülen 9. sınıf matematik dersinde nasıl bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştiğini incelemektir. Bu amaçla, farklılaştırılmış öğretime dayalı ders sürecinin öğrenci ve öğretmen görüşleriyle birlikte değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine olanak sağlayan stratejiler geliştirilerek potansiyellerinin en üst düzeye çıkarıldığı öğrenme ortamları oluşturulur. Öğretmen, içerik, süreç ve ürün boyutlarında çeşitlendirme yaparken, öğrencilerin ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve öğrendiklerini nasıl yansıttıklarını farklı yöntemlerle ele alır. Amaç, tüm öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamaktır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak içerik, süreç ve ürün boyutlarının uyarlanmasıdır (Tomlinson, 2014). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının süreçleri aşağı da açıklanmaktadır.

İçerik: Öğretmenler, öğrencilerin temel bilgi, kavrayış ve becerilere ulaşmalarını sağlarken, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak içerikte farklılaştırmaya gidebilirler (Tomlinson & Eidson, 2003). Öğrenmenin “girdisi” olarak tanımlanan içerik, öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve hazırlık düzeylerine göre iki temel yaklaşımla uyarlanabilir; ilki, öğretilen bilgilerin içeriğinin yeniden yapılandırılması, ikincisi ise öğrencilerin bu içeriğe erişim yöntemlerinin değiştirilmesidir (Tomlinson, 2015).

Süreç: Öğrencinin hazırlanan etkinliklerle etkileşim kurarak anlam oluşturduğu aşamayı ifade eder (Tomlinson & Eidson, 2003). Bu aşama, öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiğini ve bu süreçte kullanılan materyalleri, yöntemleri ve öğretmen davranışlarını kapsar (Avcı & Yüksel, 2017). Süreç genellikle etkinlikler aracılığıyla yapılandırılır ve bu etkinlikler, belirli bir kavrayışa odaklanacak şekilde açık ve net bir şekilde tanımlanmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun şekilde tasarlanmalı ve önceki bilgi ve becerilerle ilişkilendirilerek öğrenmenin anlamlı hâle gelmesi sağlanmalıdır (Tomlinson, 2014).

Ürün: Öğrencinin uzun bir öğrenme süreci sonunda bilgi, beceri ve anlayışını somut bir biçimde ortaya koyduğu çalışmayı ifade eder (Tomlinson & Eidson, 2003). Öğrencinin, öğrendiklerini kendi seçtiği yöntemlerle sunması, ürünü farklılaştırılmış bir hâle getirir (Heacox, 2002). Öğretmen, ürünün sahip olması gereken bilgi ve becerileri tanımladıktan sonra, öğrencinin ilgi alanlarını göz önüne alarak formatını belirleyebilir. Ayrıca, öğretmen tarafından ürünün beklentilerinin açıkça ifade edilmesi ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanması, nitelikli ve anlamlı bir ürün ortaya çıkmasını destekler (Tomlinson, 2015).

Farklılaştırılmış öğretimi destekleyen teknikler vardır. Bu teknikler arasında istasyonlar, ajandalar, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, merkezler yer almaktadır (Avcı & Yüksel, 2017; Tomlinson, 2014). Bu çalışmada istasyon tekniği tercih edilmiştir.

İstasyon Tekniği

İstasyonlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıf içinde belirlenen alanlarda farklı görevleri yerine getirmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir (Tomlinson, 2014). İlgi, zekâ türü ve bilişsel yeterlik gibi bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenir. Özellikle, öğrenciler arasındaki bilgi düzeyi farklılıklarında etkili bir yöntemdir. Öğrenciler, anlama düzeylerine göre yapılandırılmış etkinliklere yönlendirilirken, öğretmen gerektiğinde rehberlik sağlayabilir. Çalışmalar bireysel ya da grup hâlinde yapılabilir ve istasyonlar esnek gruplamayı destekleyecek şekilde düzenlenir. Etkinliklerin, geçiş kurallarının ve sürelerin net bir şekilde tanımlanması öğrenci katılımını artırır. İlgi veya zorluk derecesine göre düzenlenen istasyonlarda, öğretmen öğrencilerin sırasını yönlendirir (Avcı & Yüksel, 2017).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı olarak yürütülen matematik derslerinde öğrenme öğretme sürecinin nasıl gerçekleştiğini incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerini içeren eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Öğretim esnasında sorunu yaşayan kişinin aynı zamanda araştırmacı olması nedeniyle öğretmenler tarafından kullanılan eylem araştırması modeli öğretmenlerin kendi deneyimlerini gözden geçirerek teori ile uygulama arasındaki mesafeyi kapatması yönüyle eğitim alanında önemli bir yer edinmektedir (Beyhan, 2013; İnan, 2011).

Katılımcılar

Çalışma Trabzon'un Arsin ilçesindeki bir meslek lisesinin 9. sınıfındaki 15 kız öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin 4'ü liseye yeni kayıt olmuş 11'i ise sınıf tekrarıdır. Araştırmacı toplamda 12 yıl olmak üzere iki farklı okulda görev yapmıştır. Son 4 yıldır araştırmayı yaptığı okulda görev yapmaktadır.

Verilerin Toplama Süreci

9. sınıf "Nicelikler ve Değişimler" öğrenme temasında öğrencilerin motivasyonunu ve derse ilgisini artırmak amacıyla farklılaştırılmış öğretime uygun tasarlanan derste istasyon tekniği kullanılmıştır. Sınıf dört farklı istasyona ayrılmış her bir istasyon için ayrı bir etkinlik planlanmıştır. İstasyonlar kolaydan zora doğru sıralanmış ve öğrencilerin bütün istasyonları gezmeleri amaçlanmıştır. İlk iki istasyonun zorluk derecesi birbirine yakındır bu nedenle başlangıçta ilk istasyonda öğrenci sayısının fazla olmaması için sınıf iki gruba ayrılıp ilk iki istasyona öğrenciler yerleştirilmiş daha sonra istasyondaki etkinliği tamamlayan öğrenciler diğer istasyonlara geçebilmişlerdir. Aşağıda çalışmada yer verilen istasyonların kapsamına yer verilmektedir.

1.istasyondaki etkinlikte, öğrencilere doğrusal fonksiyona uygun bir örnek durum üzerinden değişim tablosu verilmiştir. Öğrencilerin tablodaki verilerden yararlanarak fonksiyon grafiğini çizebilmeleri ve bilinmeyen durumları bulabilmeleri amaçlanmıştır.

2.istasyondaki etkinlikte öğrencilerden fonksiyonun grafiğini çizebilmelerinin yanında değişim tablosunda verilmeyen değerler için grafik üzerinden okuma yaparak fonksiyonun işaretinin değişimini incelemeleri beklenmektedir. Fonksiyonun sıfır noktasını bulabilmeleri amaçlanmıştır. Bunun için etkinlikte fonksiyon makinesi örneği verilmiş doğrusal fonksiyon grafiğini çizerek fonksiyonun işaretin değişimini gözlemlemeleri istenmiştir.

3.istasyonda günlük hayattan durum verilerek nicelikler ve değişimler arasındaki ilişkide bağımlı değişken ile bağımsız değişken kavramının anlaşılması ve fonksiyonun kuralının cebirsel olarak bulunabilmesi amaçlanmıştır. Bu istasyonda fonksiyonun kuralını genelleme kısmında öğrencilerin zorlanacakları öngörülmektedir.

4.istasyonda daha önce hazırlanan geogebra dosyasında verilen yönergeler takip edilerek doğrusal fonksiyondaki değişimin fark edilmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler sürgüleri hareket ettirerek $f(x)=x$ fonksiyonu ile $f(x)=x+k$ fonksiyonu arasındaki ilişkiyi görebilmeleri amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak, ses kaydı, öğrencilerin istasyon etkinliklerindeki çalışma kâğıtları, her bir öğrencinin etkinliklerle ilgili görüşleri ve araştırmacının gözlem notları ile veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından ses kayıtları transkript edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı öğrenme öğretme sürecinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak amacıyla betimsel analizden faydalanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen tüm veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR

Öğrenci çalışma kâğıtlarının incelenmesiyle, sınıf içinde yapılan istasyon etkinliklerine katılan 15 öğrencinin

bu etkinlikleri tamamlama durumları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1. Öğrencilerin İstasyonları Tamamlama Durumları

	1.İstasyon	2.İstasyon	3.İstasyon	4.İstasyon
1. Öğrenci	-	√	-	-
2. Öğrenci	√	-	-	-
3. Öğrenci	√	-	-	-
4. Öğrenci	√	√	-	-
5. Öğrenci	√	√	-	-
6. Öğrenci	√	√	-	-
7. Öğrenci	√	√	-	-
8. Öğrenci	√	√	-	-
9. Öğrenci	√	√	-	-
10. Öğrenci	√	√	-	-
11. Öğrenci	√	√	-	-
12. Öğrenci	√	√	-	-
13. Öğrenci	√	√	√	-
14. Öğrenci	√	√	√	-
15. Öğrenci	√	√	√	-

Yapılan incelemede; 1. İstasyonu 14 öğrencinin tamamladığı görülmüştür. Bu istasyona tamamlamayan bir öğrenci uygulamaya önce 2. İstasyondan başlamış ve başka hiçbir istasyon etkinliğini yapmamıştır.

1. istasyondaki çalışmada verilen örnek durumda değişkenler arasındaki ilişki tablo ile gösterilmiştir. Öğrencilerin tabloda değişkenler arası ilişki kurarak bilinmeyen durumu cevaplandırmaları istenmiş ardından doğrusal fonksiyon grafiği çizip değişkenler arasındaki ilişkiyi yeniden bulmaları istenmiştir. Bu istasyonda etkinliği yapan öğrencileri büyük çoğunluğu değişkenler arasındaki ilişkiye ilk önce toplamsal muhakeme ile cevap verirken doğrusal fonksiyon grafiğini çizdikten sonra çarpımsal muhakeme ile cevap vermiştir. Bu durumu gösteren örnek durum Şekil 1.de yer almaktadır.

ETKİNLİK-1

Ayşe, öğretmeninin verdiği dikiz ödevini yerine getirmek istiyor. Ayşe'nin saate bağlı olarak diktiği figür sayısının değişim tablosu aşağıda verilmiştir.

x (saat)	1	2	3
y (diktiği figür)	2	4	6

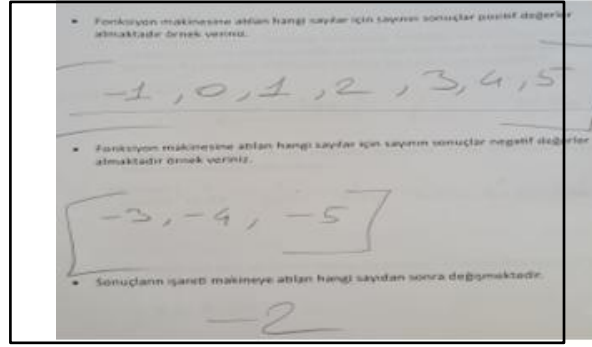
- Yukarıdaki tabloda zaman ile dikilen figür sayısı arasında nasıl bir kural vardır? Yazınız.
2'serli olarak gidiyor, 2'zerli gidererek 6 buldum.
- Yukarıdaki tabloda verilen değerleri aşağıdaki koordinat düzleminde gösteriniz. Bu noktaları tek bir doğru parçası ile birleştiriniz.

- Doğru üzerindeki noktalardan x'in 5 olduğu yerde y'nin alacağı değeri bulunuz. Bu ne anlama gelir açıklayınız.
10 diyor yoz: 2 kotı
- Doğru üzerindeki noktalardan y'nin 8 olduğu yerde x'in alacağı değeri bulunuz. Bu ne anlama gelir açıklayınız.
16 4 yozı

Şekil 1. Birinci İstasyondaki Öğrenci Cevapları

Ayrıca 1. İstasyonda öğrenciler daha çok bireysel çalışmış kendi çabaları ile ilerleme gayretinde bulunmuşlardır.

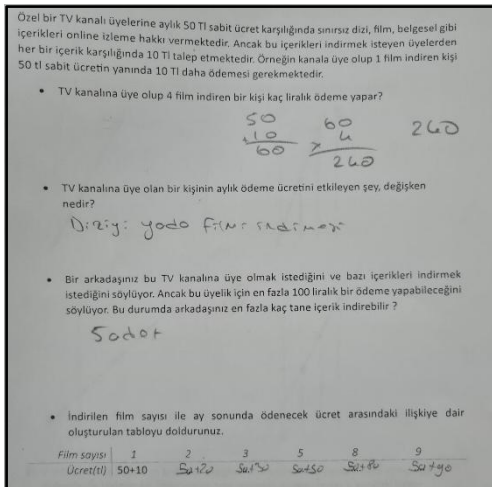
2. istasyondaki etkinliği 13 öğrenci tamamlamıştır. Bu istasyondaki etkinliğin zorluk derecesi 1. istasyonla benzerdir. Bu istasyonda öğrencilerin fonksiyon makinesindeki girdi ve çıktı değerlerine göre grafik çizimleri istenmiş ve fonksiyonun sıfır noktasını bulmaları amaçlanmıştır. Öğrenciler bu istasyonda daha çok kısa cevaplı sayısal cevaplar vermiştir. Bu durumu gösteren örnek durum Şekil 2. de yer almaktadır. Öğrencilerin bir kısmı bireysel bir kısmı da akranlarından yardım alarak istasyonu tamamlamıştır.



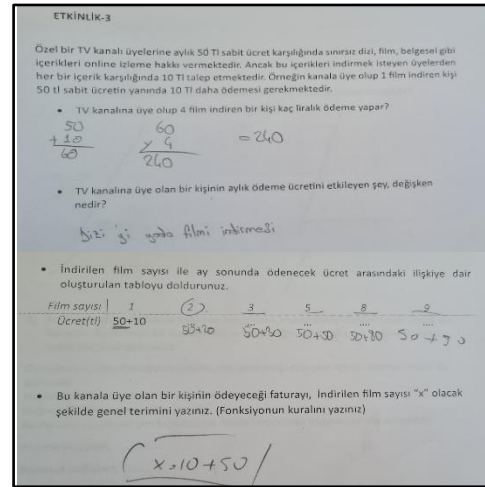
Şekil 2. İkinci İstasyondaki Öğrenci Cevapları Örneği

İlk iki istasyon soruların birbirine yakın zorlukta olması öğrencilerin istasyonlara katılma isteğini olumlu etkilemiştir. Öğrenciler özellikle ilk iki istasyonu zorlanmadan ve daha çok bireysel çalışma ile tamamlamış ve diğer istasyonlara geçmek için çaba harcamışlardır.

3. istasyona kadar ilerleyen 13 öğrenciden 3'ü bu istasyondaki etkinlikleri tamamlamıştır. Bu istasyonda doğrusal fonksiyon durumu günlük hayatla ilişkilendirilerek verilmiş değişkenler arasındaki ilişki tablo ile gösterilip ardından tablo yardımıyla öğrencilerin fonksiyonun genel terimini cebirsel olarak yazabilmeleri amaçlanmıştır. Bu istasyonda görevini tamamlayamayan 9 öğrencinin çoğu ilk soruyu yanlış cevaplamış ancak tabloyu doğru tamamlamışlardır ancak genel kuralı yazamamışlardır. Diğer öğrenciler ise ilk soruyu yanlış cevaplamasına rağmen tabloyu doğru tamamlayıp fonksiyonun genel kuralını tablo yardımıyla bulabilmişlerdir. Bu durumu gösteren örnek durum şekil 3 ve şekil 4'te yer almaktadır. Yapılan analizlerde özellikle 3. istasyondan itibaren öğrenciler artık akranlarından ya da öğretmeninden daha çok destek almaya ihtiyaç duymuştur.



Şekil 3. Öğrenci Cevapları Örneği



Şekil 4. Öğrenci Cevapları Örneği

4. istasyonda bilgisayarda daha önce hazırlanan geogebra dosyasında verilen yönergeler takip edilerek doğrusal fonksiyondaki değişimin fark edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin sürgüleri hareket ettirerek $f(x)=x$ fonksiyonu ile $f(x)=x+k$ fonksiyonu arasındaki ilişkiyi görebilmeleri amaçlanmıştır.

4.istasyona kadar 3 öğrenci ilerlemiştir. Öğrenciler birlikte geogebra dosyasını açıp yönergeleri takip ederek fonksiyon grafiğini gözlemlemiş ve gözlemlerini kısa cevaplarla etkinlik kağıdına not almıştır. Parametreler değiştikçe grafiğin yükselip alçaldığı ya da sağa sola hareket ettiği ifade edilmiştir. Dersin bitmesi nedeniyle sınıftaki öğrenciler eve gitmek için toparlanırken dördüncü istasyondaki bir öğrenci etkinliği tek başına tamamlamaya çalışmıştır. Bu öğrenci parametresinin değiştikçe grafiğin yükselip alçaldığını sözel olarak ifade etmiş ve etkinliği tamamlamıştır. Bu istasyona kadar ilerleyen öğrenciler akran çalışması yapıp fonksiyon grafiğindeki değişimi birlikte gözlemleyip tartışmışlardır.

4. istasyonun bilgisayar üzerinden sunulması, öğrencilere bu istasyonun “ulaşılması gereken yer” izlenimi

vermiş bu nedenle öğrenciler genellikle bulundukları istasyondaki etkinlikleri tamamlama gayreti içinde olmuşlardır.

Uygulama esnasında ve sonrasında araştırmacı öğretmen, gözlem sonucunda, farklılaştırılmış öğretime göre tasarlanan bir derste istasyon tekniği uygulanırken karşılaştığı sorunların genel olarak öğrencilerin bir istasyonda aynı andan fazla sayıda öğrencinin olması, öğrencilerin yetiştirme kaygısı içinde olmasından dolayı sürekli öğretmenden yardım istemesi ve sınıf yönetimi konusunda sorunların yaşanması olarak belirtti.

Araştırmacı öğretmen, öğrencilerin bazen bireysel bazen de grup çalışması yapması ve bir sonraki istasyona geçme konusunda istekli olmaları etkin katılım göstermelerini bu etkinliğin olumlu yanı olduğunu, önceki derslerde derse aktif katılmayan 1 öğrencinin 4. İstasyona kadar ilerlemesinin beklenmeyen bir durum olduğunu ifade etti

Uygulama sonrası öğrencilerden alınan yazılı görüşler incelendiğinde 15 öğrencinin 10'u yapılan etkinlikten memnun kaldığını, 9'u uygulamanın yapıldığı dersin diğer derslere göre daha verimli geçtiğini "Bence yaptığımız etkinlik çok güzeldi. Her ders sonunda yapılabilen bir etkinlikti" "Eğlenceliydi yarış hâlinde gibiydi" gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek durumlar Şekil 5. te gösterilmektedir.

YAPILAN ETKİNLİĞE DAİR SORULAR

1) Yapılan etkinlikler hakkında genel görüşünüz nelerdir? (olumlu ve olumsuz olacak şekilde belirtiniz)

2) Yapılan etkinliği diğer derslerdeki etkinlikle karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz? Yazınız.

3) Yapılan etkinliklerde

- Hangisini en çok beğendiniz? Bunun sebebi ne olabilir? Açıklayınız
- Hangisini beğenmediniz? Bunun sebebi ne olabilir? Açıklayınız

Öğrenci Yanıtları:

1) Bence yaptığımız etkinliğe çok güzelmiş. Sanırım her ders sonunda yapılabilen bir etkinlik.

2) Diğer etkinliklere karşılaştırdığımızda bence matematik dersinden kolay.

3) 2. Etkinliği çok sevdim. Diğerlerinden daha kolaydı. Bence her ders için yapılabilir.

Şekil 5. Öğrenci Yazılı Görüşlerinden Örnekler

Genel olarak bakıldığında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun istasyon tekniğinin kullanıldığı bir matematik dersinde öğrenciler daha aktif, grup çalışması hâlinde yarış hâlinde olduğu gözlemlenmiştir.

Aynı sınıfta geleneksel yöntemlerle işlenen derslerde derse katılım sayısı ve öğrencilerin motivasyonu oldukça düşükken istasyon tekniğinin uygulandığı derste akademik başarısı düşük olan ilgisiz öğrencilerin öğretmen desteğiyle, akademik başarısı sınıfa göre iyi olan öğrencilerin ise akran desteğiyle ilerlemeye çalıştığı ve derse katılımın önceki derslere göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını temel alan istasyon tekniğinin uygulanışında kazanımın farklı boyutları için farklı istasyonlar oluşturulmuştur ve öğrencilerin istasyonlardaki görevleri aşamalı olarak tamamlamaları amaçlanmıştır. Bu süreçte öğrenciler öğrenme hızlarına göre istasyonlarda hareket edebilmişlerdir. İstasyon tekniğinde öğrencilerin öğrenme hızlarına ve önbilgilerine göre grup oluşturulması ile aynı seviyedeki öğrencilerin bir arada olması ileri seviyedeki öğrencilerin daha hızlı hareket etmesine ve bilgilerini derinleştirebildikleri istasyonlarda çalışmalarını için ortam oluşturmada etkili olmuştur. Bu durum iyi seviyedeki öğrencilerin birlikte soruları daha kapsamlı tartışabilmelerini ve az bilgi ile yeni bilgiyi keşfedebilmelerini sağlamıştır. Düşük seviyedeki öğrencilerin bir arada olması ise öğrencilerin önbilgilerindeki eksikliklerin daha ayrıntılı açıklama ve farklı uygulamalarla giderilmesi için fırsat sunmuştur. Böylece düşük seviyedeki öğrencilerin kendi öğrenme hızında ilerlemeleri konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

Akademik başarısı sınıf seviyesinin üstünde olan öğrenciler zorlandıkları istasyonlarda akran desteğine, düşük seviyedeki öğrenciler öğretmen desteğine ihtiyaç duymuşlardır. Böylece öğrencilerin arkadaşlarıyla aralarındaki fark kapanmıştır. Öğretmen grupları dolaşırken öğrenci çözümlerini inceleyip ve öğrencilere uygun dönütler vermiştir. Bu durum "Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen öğrenme fırsatlarının düzenleyicisi olarak görev alır" (Tomlinson, 2015) görüşüyle örtüşmektedir.

Konunun farklı yönlerini içeren etkinliklerden oluşan istasyon tekniğinde öğrenciler kendi hızlarına göre ilerlemeye çalışmış gerekli gördükleri durumda ise öğretmen veya akranlarından yardım almışlardır. Düşük seviyedeki öğrenciler için ders eğlenceli hâle gelmiş. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler etkinliği bir yarışma ortamı gibi düşünüp istekle etkinliklere katılmıştır.

Hazırlanan istasyonlardaki etkinlikler konunun farklı yönlerini içermekte ve kolaydan zora doğru ilerlemektedir. Öğrenci seviyeleri düşünülerek hazırlanan bu etkinliklere katılım diğer matematik derslerine oranla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Geride kalan etkinliğe katılmak istemeyen ya da performansını tam olarak yansıtmayan öğrenciler için farklı etkinlikler hazırlanabilir.

İstasyon tekniği ile ilk kez karşılaşan öğrenciler tam olarak ne yapacaklarını bilemedikleri için öğretmen desteğine fazla ihtiyaç duymuştur. Ancak sınıf içerisinde akademik başarısı düşük olan öğrencilerin genel olarak istekli oldukları görülmüştür. Bu nedenle geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp farklılaştırılmış öğretim modeline uygun etkinliklerin sayısının çoğaltılması gerekmektedir.

Öğretmen açısından süreç değerlendirildiğinde sadece bir derste uygulanan bu yöntem için dört farklı istasyon etkinliği ders öncesi hazırlık süreci ve ders sonrası değerlendirme süreci düşünülürse bu etkinliğin hazırlanması ve etkinlik sonrası değerlendirmelerin yapılması zaman alıcıdır. Bu nedenle öğretmenlerin ders saati süreleri azaltılabilir ya da farklılaştırılmış öğretim modeline uygun etkinlik tasarlama konusunda özellikle lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere eğitim verilmeli, öğretmenlere hazırlanan etkinlikleri birbiriyle paylaşma olanağı verilmelidir.

Geleneksel sınıf ortamı istasyon tekniğinin uygulanması için uygun değildir. Farklılaştırılmış öğretim modeline uygun etkinliklerin uygulanabilmesi için okullardaki fiziki ortamlar düzenlenebilir ya da okullarda branş dersliği uygulaması yapılabilir.

Ayrıca grup çalışmalarında öğrencilerin seviyelerinin yanında birlikte çalışabilme durumlarının da göz önünde bulundurulması öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesinde, soruları tartışmalarında etkili olmuştur. Bu nedenle geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp farklılaştırılmış öğretim modeline uygun etkinliklerin sayısının çoğaltılması gerekmektedir.

Bu çalışma farklılaştırılmış öğretim modeline göre hazırlanan bir dersi yansıtmaktadır. Bu modelin öğretim sürecine olan etkisini daha iyi görebilmek için aynı sınıfta farklı yöntem ve teknikleri uygulanması sağlanacak öğrenme ortamlarının hazırlanması önerilir.

KAYNAKÇA

- Abaza, C., & Genç, E. (2024). Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60, 154-171.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2017). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama* (2. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Boz, N. (2008). Matematik neden zor? *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 52-65.
- Bush, G. (2006). Differentiated instruction. *School Library Media Activities Monthly*, 23(3), 43-45.
- Ekinci, O. (2016). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *YÖK Tez veri tabanından* erişildi. (Tez No. 454413)
- Eşiyok, B. (2017). Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *YÖK Tez veri tabanından* erişildi. (Tez No. 499662)
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri* (M. A. Sözer, Çev.). Pegem

Akademi.

- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit Publishing.
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 481-486.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları taslak metni*. <https://gorusoneri.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Şaldırdak, B. (2012). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *YÖK Tez veri tabanından* erişildi. (Tez No. 347373)
- Tomlinson, C. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (2. baskı). Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim* (S. Emir & A. Aksu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, Virginia, ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria, Virginia, ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (S. Durmuş, Ed., Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yabaş, D. (2008). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *YÖK Tez veri tabanından* erişildi. (Tez No. 230911)



FARKLI DÖNEMLERDE LİSELERE GİRİŞ SINAVLARINDA FEN BİLİMLERİ ALANINA AİT SORULARIN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SCIENCE QUESTIONS IN HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAMS IN DIFFERENT PERIODS ACCORDING TO THE REVISED BLOOM TAXONOMY

Yılmaz Duman

Lisansüstü Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, yduman93@gmail.com

Evrin Ural

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, evrimural@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen liselere giriş sınavları olan Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında fen bilimleri alanında seçilen iki döneme ait sınav sorularının, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre incelenmesidir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi deseni tasarlanmıştır. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan sınavlarda fen bilimleri alanına ait toplam 170 sınav sorusu incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; 2003 ve 2007 yıllarında yapılan OKS'de, iki döneme ait 50 fen bilimleri sorusunun %52'sinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin alt düzey bilişsel süreç boyutunda, %48'inin ise üst düzey bilişsel süreç boyutunda yer aldığı, ancak değerlendirme ve sentez basamağına ait soru bulunmadığı belirlenmiştir. 2009 ve 2013 yıllarında yapılan SBS'de, iki döneme ait 40 adet fen bilimleri sorusunun %57,5'inin alt düzey bilişsel süreç boyutunda, %42,5'inin ise üst düzey bilişsel süreç boyutunda yer aldığı tespit edilmiştir. 2013-2014 ve 2015-2016 yılları 1.dönemde yapılan TEOG'da, iki döneme ait 40 fen bilimleri sorusunun %80'inin alt düzey bilişsel süreç boyutunda, %20'sinin ise üst düzey bilişsel süreç boyutunda yer aldığı belirlenmiştir. 2022 ve 2024 yıllarında yapılan LGS'de, iki döneme ait 40 fen bilimleri sorusunun %95'inin alt düzey bilişsel süreç boyutunda, %5'inin ise üst düzey bilişsel süreç boyutunda yer aldığı tespit edilmiştir. Soruların büyük çoğunluğunun alt bilişsel basamaklarda (hatırlama, anlama, uygulama) yoğunlaştığı, ancak değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel basamaklarda yeterli sayıda soru bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liselere giriş sınavı, fen bilimleri alanı soruları, yenilenmiş Bloom taksonomisi

Abstract

This study aims to examine the exam questions of two terms selected in the field of science within the scope of the High School Entrance Exams conducted by the Ministry of National Education: Secondary Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS), Level Determination Exam (SBS), Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) and Transition to High School System (LGS) according to the knowledge and cognitive process dimensions of the Revised Bloom Taxonomy. The study was designed using document analysis, one of the qualitative research methods. A total of 170 exam questions belonging to the field of science in the exams administered by the Ministry of National Education were examined in the research. In line with the findings obtained, It was determined that 52% of the 50 science questions of two terms in OKS were in the low-level cognitive process dimension of the Renewed Bloom Taxonomy, and 48% were in the high-level cognitive process dimension. However, there were no questions belonging to the evaluation and synthesis step.

In SBS, it was found that 57.5% of the 40 science questions from two terms were in the lower cognitive process dimension, and 42.5% were in the higher cognitive process dimension. In TEOG, it was found that 80% of the 40 science questions from two terms were in the lower cognitive process dimension, and 20% were in the higher cognitive process dimension. In LGS, it was found that 95 % of the 40 science questions from two terms were in the lower cognitive process dimension, and 5% were in the higher cognitive process dimension. It was found that the majority of the questions were concentrated on lower cognitive levels (remembering, understanding, applying). However, there were not enough questions on higher cognitive levels, such as evaluation and creation.

Keywords: High school entrance exam, science questions, revised Bloom taxonomy.

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının temel hedefi bireyleri ilgi alanlarına ve becerilerine göre başta meslek ve iş hayatı olmak üzere, bir sonraki öğretim seviyelerine hazır hâle getirmektir (Ekinci & Bal, 2019; Gedikoğlu, 2005). Öğrenci başarılarının doğru bir şekilde ölçülebilmesi için ölçme değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır (Şad & Şahiner, 2016). Ülkemizde, 8 yıllık ilköğretim sonunda öğrenci başarılarını ölçmek amacıyla uygulanan sınavların tarihsel sürecine bakıldığında 1998-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2014-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavları (TEOG) ve 2018 yılından itibaren yürürlükte olan Liseye Geçiş Sistemi (LGS) gibi merkezi sınavlar uygulanmıştır (Şahin & Bursal, 2024; Topçu, 2017). Liselere geçiş sınavlarını düzenleyen ve sınav puanlarına göre öğrencileri ilgili bölümlere yerleştiren kurum Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'dir (Taşkın & Aksoy, 2021). Merkezi sınavlar, öğrencileri ilgili ortaöğretim programlara yerleştirmesinin yanında geleceklere de yön vermede önemli görev üstlenmektedir (Polat & Bilen, 2022). Bu sınavlar, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmenin yanı sıra, bilgi ve becerilerinin hangi düzeyde olduğunu da göstermektedir. MEB tarafından yapılan merkezi sınavlarda, öğrencilerin kazandıkları becerilerin düzeyini belirlemek ve somut veriler elde etmek amacıyla Bloom'un (1956) geliştirdiği taksonomiden faydalanılmıştır (Avcı vd., 2024). Orijinal Bloom Taksonomisi, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Ekinci & Bal, 2018). Bu basamaklar hiyerarşik bir şekilde basitten karmaşığa ve somuttan soyuta şeklinde sıralanmıştır (Bümen, 2006). Eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalan ve tartışma konusu olan Orijinal Bloom Taksonomisi (Zorluoğlu vd., 2017), 2001 yılında Bloom'un öğrencileri olan Anderson ve Krathwohl tarafından yenilenmiştir (Taşkın & Aksoy, 2019). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) olarak isimlendirilen bu sınıflandırmada; bilgi basamağı hatırlama, kavrama basamağı ise anlama olarak yeniden adlandırılarak, değerlendirme ve sentez basamakları yer değiştirmiştir (Taşkın & Aksoy, 2019). YBT'de yapılan bu değişikliğin eğitim sitemindeki yenilikleri karşılayamadığı için ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Taşkın & Aksoy, 2021). İlk taksonominin tek boyutlu olmasına rağmen, YBT ise bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutu olarak iki boyuttan oluşmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001; Çev. Özçelik, 2021).

Anderson ve Krathwohl (2001), YBT'nin **bilgi birikimi** boyutundaki basamakları aşağıdaki gibi tanımlamışlardır;

- **Olgusal bilgi:** Terimler ve özel ayrıntıları içeren bilgi parçacıklarıdır.
- **Kavramsal bilgi:** Daha karmaşık ve organize edilmiş bilgi biçimlerini içerir.
- **İşlemsel bilgi:** Bir şeyin nasıl yapıldığını öğrenmeye yönelik araştırma yöntemleri, beceriler, algoritmalar, teknikler ve yöntemlerden yararlanmayı içeren bilgi türüdür.
- **Üstbilişsel bilgi:** Bireyin, kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bunlarla ilgili bilgi sahibi olmasıdır.

Anderson ve Krathwohl (2001), YBT'nin ikinci kısmı olan **bilişsel süreç** boyutundaki boyutundaki basamakları aşağıdaki gibi tanımlamışlardır;

- **Hatırlama:** Uzun süreli bellekte bulunan bilgilerin geri çağırılması.
- **Anlama:** Örnekleme, açıklama, yorumlama, sınıflama, özetleme ve karşılaştırma yaparak sonuç çıkarma becerisidir.

- **Uygulama:** İşlem yapma becerisini kullanarak bir durumu çözme.
- **Çözümleme:** Bilgiyi ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme becerisidir.
- **Değerlendirme:** Verilerden yola çıkarak denetleme ve eleştirme becerisidir.
- **Yaratma:** Yeni bir ürün oluşturma ve planlama üretme becerisidir.

Alan yazını incelemesinde, ülkemizde YBT kullanılarak yapılan merkezi sınavlardaki (Polat & Bilen, 2022), farklı alan derslerine ait soruların (Altun & Doğan, 2018; Ekinci & Bal, 2019; Hançer & Özmen, 2022; Topçu, 2017; Yılmaz & Doğan, 2022), öğretim programlarının (Aktan, 2019; Aslan & Atik, 2018; Avcı vd., 2024; Kaya & Kara, 2022; Zorluoğlu vd., 2017) ve ders kitaplarında yer alan sorularının (Gökdemir vd., 2021; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Ural & Göbekli, 2022) değerlendirildiği görülmüştür. Yapılan literatür incelemesinde, MEB tarafından uygulanan OKS, SBS, TEOG ve LGS gibi dört farklı liselere giriş sınavına ait fen bilimleri sorularının, YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları açısından birlikte değerlendirildiği yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Örneğin, Polat ve Bilen (2022) çalışmasında, TEOG ve LGS merkezi sınavlarına ait fen bilimleri soruları, yalnızca YBT'nin bilişsel süreç boyutunda değerlendirilmiştir. Türkmen ve Benzer (2023), yaptıkları çalışmada, LGS sınavına ait fen bilimleri sorularını YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelemişlerdir. Örneklerde belirtilen çalışmalardan yola çıkarak, farklı dönemlerde liselere girişte uygulanan dört farklı merkezi sınavda seçilen iki döneme ait fen bilimleri sorularının, YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre incelenip değerlendirilmesinin, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında aşağıda yer alan alt problemlere cevaplar aranmıştır;

- Farklı dönemlerde liselere giriş sınavlarında fen bilimleri alanına ait sorularının YBT'nin bilgi boyutuna göre dağılımı nasıldır?
- Farklı dönemlerde liselere giriş sınavlarında fen bilimleri alanına ait sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama araçları(dokümanlar) ve verilerin analizi hakkında açıklamalar yapılacaktır.

Araştırma Deseni

MEB tarafından farklı dönemlerde uygulanan liselere giriş sınavlarından (OKS, SBS, TEOG ve LGS) seçilen iki döneme ait fen bilimleri soruları, YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla yapılmıştır. Doküman incelemesi, nitel araştırmalarda doğrudan gözlem veya görüşme yapılması mümkün olmayan durumlarda, araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla yazılı ve görsel materyallerin kullanılmasını sağlar (Yıldırım & Şimsek, 2013).

Veri Toplama Araçları

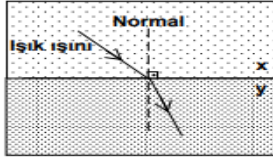
Araştırmada veri toplama aracı olarak, MEB tarafından farklı dönemlerde uygulanan ve internet ortamında erişime açık olan liselere giriş sınavlarındaki fen bilimleri alanına ait toplam 170 adet OKS, SBS, TEOG ve LGS sorusu incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın analizinde, farklı dönemlerde uygulanan 2003 ve 2007 yıllarındaki OKS, 2009 ve 2013 yıllarındaki SBS, 2013-2014 ile 2015-2016 yıllarının birinci dönemlerinde yapılan TEOG ve 2022 ile 2024 yıllarında yapılan LGS sınavlarından seçilen iki farklı döneme ait ikişer fen bilimleri sorusu, YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre karşılaştırılmıştır.

2003 OKS Fen Bilimleri Alanındaki1-12. Sorular

1. Işık ışını, az yoğun ortamdaki çok yoğun ortama geçerken normale yaklaşarak kırılır.



Cam, su, benzen ve alkolün yoğunlukları arasındaki ilişki $d_{\text{cam}} > d_{\text{su}} > d_{\text{benzen}} > d_{\text{alkol}}$ olduğuna göre şekildeki x ve y hangi ortamlar olabilir?

- X Y
A) Su Alkol
B) Cam Benzen
C) Su Cam
D) Benzen Alkol

12.

Madde	Kütle (g)	Hacim (cm ³)	Öz kütle (g/cm ³)
K	-	20	1
L	40	20	-
M	10	-	0,5
N	-	10	2

Tabloda K, L, M ve N maddelerinin bazı özellikleri verilmiştir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) K, L ve M'nin hacimleri aynıdır.
B) L ve N aynı madde olabilir.
C) M'nin öz kütlesi L'nin öz kütlesinden büyüktür.
D) K'nın ve N'nin kütleleri aynıdır.

S-1Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**

Kırılmada az yoğun ortamdaki çok yoğun ortama geçişleri bilmesi.

S-12 Bilgi boyutu: **İşlemsel bilgi**

Yoğunluk formülü ve hesaplama yöntemini bilmesi.

S-1Bilişsel süreç boyutu: **Anlama**

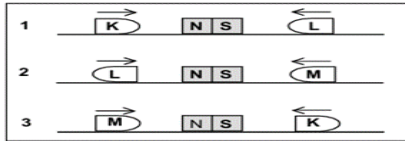
Kırılma yönlerini anlayarak yorum yapması.

S-12Bilişsel süreç boyutu: **Uygulama**

Verilen değerlerle yoğunluk hesaplaması.

2007 OKS Fen Bilimleri Alanındaki10-17. Sorular

10.



Yatay zemin üzerine sabitlenmiş çubuk mıknatısların yanlarına K, L ve M cisimleri 1, 2 ve 3'teki gibi konulduklarında oklarla belirtilen yönlerde hareket ediyorlar. Buna göre, aşağıdakilerden hangileri kesinlikle doğrudur?

- I. K mıknatıstır.
II. L mıknatıstır.
III. M mıknatıs değildir.

- A) Yalnız III
B) I ve II
C) II ve III
D) I, II ve III

17. Aşağıdakilerden hangisi hayvanların ortak özelliklerindendir?

- A) Karada yaşama
B) Solunum yapma
C) Sadece etle beslenme
D) Sürünerek hareket etme

S-10 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**

Mıknatısın temel özelliklerini bilmesi.

S-17 Bilgi boyutu: **Olgusal bilgi**

Hayvanlar alemine ait temel özellikleri bilmesi.

S-10 Bilişsel süreç boyutu: **Çözümleme**

Mıknatıslar arasında oluşan kuvvetler Sonucunda analiz yapabilmesi.

S-17 Bilişsel süreç boyutu: **Hatırlama**

Hayvanlara ait temel özelliklerinin çağırışımı yapma.

2009 SBS Fen Bilimleri Alanındaki 9-20. Sorular

9.

Seçtiğim elementin atomlarının özellikleri şunlardır:
 * 4 katmana sahiptir.
 * Son katmanında 2 elektronu vardır.
 * 2 elektron verdiğinde katyon hâline gelir.



Aydın

Periyodik Tablo

1A	2A	3A	4A	5A	6A	7A	8A
1 H	2 He	5 B	6 C	7 N	8 O	9 F	10 Ne
3 Li	4 Be	13 Al	14 Si	15 P	16 S	17 Cl	18 Ar
11 Na	12 Mg	31 Ga	32 Ge	33 As	34 Se	35 Br	36 Kr
19 K	20 Ca	49 In	50 Sn	51 Sb	52 Te	53 I	54 Xe
37 Rb	38 Sr						

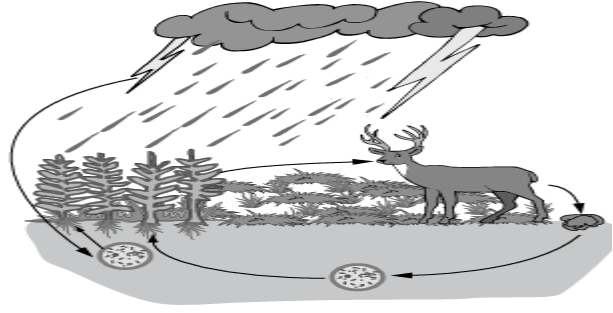
Aydın'ın, bir bölümü verilen periyodik tablodan seçip bahsettiği element aşağıdakilerden hangisidir?

- A) C B) Mg C) Ar D) Ca

S-9 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**
 Periyodik tablonun özelliklerini bilmesi.

S-9 Bilişsel süreç boyutu: **Anlama**
 Elementleri periyodik tabloya yerleştirebilmesi.

20.



Şekilde verilen azot döngüsünde aşağıdaki olaylardan hangisi gözlenir?

- A) Hayvanların solunumuyla havadan azot aldığı
 B) Hayvan atıklarındaki azotun havaya karıştığı
 C) Bitkilerin yapraklarıyla havaya azot verdiği
 D) Bitkilerin topraktan kökleriyle azot aldığı

S-20 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**
 Azot döngüsünü bilmesi.

S-20 Bilişsel süreç boyutu: **Çözümleme**
 Azot döngüsünün çevre ile ilişkisinden yola çıkarak yorum yapabilmesi.

2013 SBS Fen Bilimleri Alanındaki 16-17. Sorular

16. Şekilde amip ve hidranın üremesi verilmiştir:



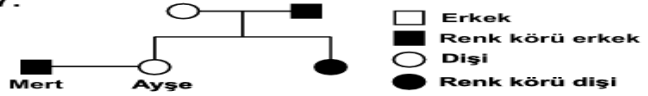
Aşağıdaki durumlardan hangisi bu canlılardan yalnız birinde görülür?

- A) Eşeysiz üreyebilme
 B) Ana canlı ile oluşan yeni bireyin birbirine benzermesi
 C) Oluşan yeni bireyin belli bir büyüklüğe ulaştıktan sonra üremesi
 D) Oluşan yeni bireyin belirli bir süre ana canlıya bağlı kalarak yaşayabilmesi

S-16 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**
 Eşeysiz üremeler hakkında temel bilgileri bilmesi.

S-16 Bilişsel süreç boyutu: **Çözümleme**
 Farklı canlılara ait üreme özelliklerini bilerek bunlar hakkında irdeleme yapabilmesi.

17.



Renk körlüğü, insanda X kromozomu üzerindeki çekinik bir genle aktarılmaktadır (kalıtılmaktadır).

Dişi birey (XX), her iki X kromozomunda bu çekinik geni taşırsa renk körü olur. Eğer birinde taşırsa taşıyıcı olur. Ancak erkek birey (XY), mevcut X kromozomunda bu çekinik geni taşıdığına renk körü olur.

Buna göre, şekildeki soy ağacında Mert ve Ayşe'nin çocuklarının renk körü olma olasılığı nedir?

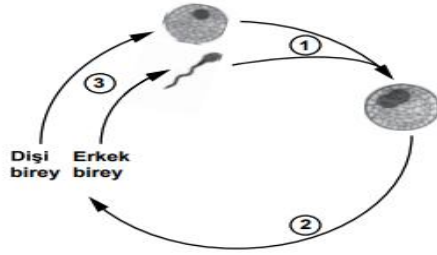
- A) $\frac{1}{4}$ B) $\frac{2}{4}$ C) $\frac{3}{4}$ D) $\frac{4}{4}$

S-17 Bilgi boyutu: **İşlemsel bilgi**
 Kalıtım ve soy ağacı gibi konularda işlem yapabilmesi.

S-17 Bilişsel süreç boyutu: **Uygulama**
 X kromozomu üzerindeki çekinik genlerden renk körü olma olasılığını hesaplayabilmesi.

2013-2014 TEOG 1. Dönem Fen Bilimleri Alanındaki 4-12. Sorular

4. Şemada bir canlının hayat döngüsü verilmiştir:



Burada 1, 2 ve 3 ile gösterilen olaylar için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) 1. de DNA kendini eşler.
B) 2. sadece eşeyli üreyen canlılarda görülür.
C) 3. de kromozom sayısı değişmez.
D) 3. de genetik çeşitlilik sağlanır.

S-4 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**

Üreme konusu hakkındaki temel özellikleri bilmesi.

S-4 Bilişsel süreç boyutu: **Anlama**

Şemadaki olayları izleyerek anlayabilmesi. kuvvetini yorumlaması.

12. Fatma, metal bilyeyi havada tarttığında 4 N geliyor. Daha sonra aynı bilyeyi suda tarttığında ise 2 N geldiğini görüyor.

Buna göre Fatma;

- I- Sıvı, cisimlere kaldırma kuvveti uygular.
II- Kaldırma kuvveti yukarı yönlüdür.
III- Sıvı içindeki cismin görünür ağırlığı azalır.

sonuçlarından hangilerini çıkarabilir?

- A) Yalnız I
B) I ve II
C) II ve III
D) I, II ve III

S-12 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**

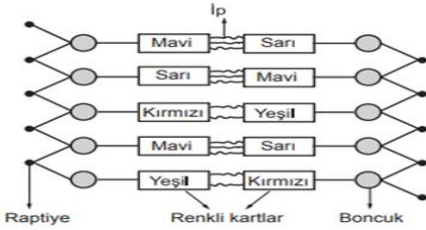
Kaldırma kuvvetin işlevini bilmesi.

S-12 Bilişsel süreç boyutu: **Anlama**

Farklı ölçümlerden yola çıkarak kaldırma

2015-2016 TEOG1.Dönem Fen Bilimleri Alanındaki 6-15. Sorular

6. Zeynep, sınıfta şekildeki gibi bir DNA modeli yapmıştır.



Bu DNA modeline göre aşağıdaki öğrencilerden hangisinin yorumu yanlıştır?

- A) Halil: Raptiyeler fosfattır.
B) Erol: Renkli kartlar nükleotittir.
C) Derya: Boncuklar deoksiriboz şekeridir.
D) Fatma: Kırmızı kart adenin ise yeşil kart timindir.

S-6 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**

DNA'nın yapısal bileşenlerini bilmesi. ilişkileri bilmesi.

S-6 Bilişsel süreç boyutu: **Anlama**

Modeli inceleyerek doğru bileşenleri bulabilmesi.

15. Bir öğrenci, üç özdeş cismi farklı yoğunluklardaki sıvıların ortasına bırakıyor ve cisimlerin sıvılardaki denge konumlarını şekildeki gibi gözlemliyor.



Buna göre;

- I. K sıvısının yoğunluğu en büyüktür.
II. L sıvısının yoğunluğu ile cismin yoğunluğu eşittir.
III. M sıvısının yoğunluğu en küçüktür.

yargılarından hangileri doğrudur?

- A) I ve II
B) I ve III
C) II ve III
D) I, II ve III

S-15 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**

Yoğunluk ve kaldırma kuvveti arasındaki

S-15 Bilişsel süreç boyutu: **Çözümleme**

Görseldeki cisimleri analiz ederek doğru sıralama yapabilmesi.

2022 LGS Fen Bilimleri Alanındaki 2-20. Sorular

2. Bezelye bitkilerinde tohum zarfı renginin **kalıtımında** ilgili bir araştırmada yeşil tohum zarfı bezelye ile saf döl olan sarı tohum zarfı bir bezelye çaprazlanmıştır.



Bu çaprazlamada birinci kuşakta elde edilen çok sayıda bezelyenin %50'sinin yeşil tohum zarfı, %50'sinin sarı tohum zarfı oldukları gözlenmiştir. Daha sonra, birinci kuşakta elde edilen bezelyelerden yeşil tohum zarfı iki bezelye seçilip tekrar çaprazlanarak ikinci kuşak elde edilmiştir.

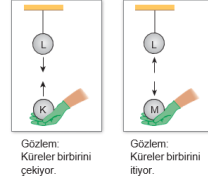
İkinci kuşakta sarı tohum zarfı ve yeşil tohum zarfı bezelyeler elde edildiği bilindiğine göre bu çaprazlamalarla ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Bu çaprazlama sonuçlarından, başlangıçta çaprazlanan sarı ve yeşil tohum zarfı bezelyelerin genotipi belirlenebilir.
B) Çaprazlamalarda yeşil tohum zarfı bezelyelerin her iki kuşakta da oluşması, başlangıçta çaprazlanan yeşil tohum zarfı bezelyenin saf döl olduğunu kanıtlar.
C) İkinci kuşakta sarı tohum zarfı bezelyelerin oluşması, birinci kuşaktan seçilen yeşil tohum zarfı bezelyelerin melez döl olduğunu kanıtlar.
D) İkinci kuşaktaki yeşil tohum zarfı bezelyelerin bazıları saf döl, bazıları melez döl olabilir.

S-2 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**
Çaprazlama özelliklerini bilmesi.

S-2 Bilişsel süreç boyutu: **Uygulama**
Verilenlerden yola çıkarak doğru çaprazlama işlemini yapabilmesi.

15. Bir öğrenci, elektriksel olarak yük durumları bilinmeyen K, L ve M iletken kürelerinin yük durumlarını belirlemek için yaptığı deneyde L küresini yalıtan ipe astıktan sonra bu küreye K ve M kürelerini yalıtan eldivenler giyerek şekildeki gibi yaklaşıyor.



Deneydeki gözlemlere göre K, L ve M kürelerinin elektriksel yük durumları aşağıda verilenlerden hangisi gibi olabilir?

	K küresi	L küresi	M küresi
A)	+	+	+
B)	+	-	-
C)	+	-	+
D)	-	-	-

S-15 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**
Elektrik yüklerini bilmesi.

S-15 Bilişsel süreç boyutu: **Uygulama**
Elektrik yükleri kullanarak işlem yapabilmesi.

2024LGS Fen Bilimleri Alanındaki 3-9. Sorular

3. Bir memeli hayvanın (P) klonlanmasıyla ilgili bilgiler şu şekildedir:

- P bireyinden bir vücut hücresi alınır.
- Alınan hücrenin çekirdeği çıkarılır.
- Bir R bireyinden yumurta hücresi alınıp çekirdeği çıkarılır.
- Bu yumurta hücresinin içine P bireyinin hücresinden alınan çekirdek aktarılır. Sonrasında embriyo oluşumu sağlanır.
- Bu embriyo başka bir bireye aktarılarak o bireyde yavrunun gelişimi sağlanır.
- Klon birey elde edilir.

Bu klonlama işleminde elde edilen bireyle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) P ve R bireylerinden farklı türe aittir.
B) Gelişimini tamamladığında yavru oluşması beklenmez.
C) Hücrelerindeki çekirdeklerde bulunan kromozomların bir kısmı R bireyinden gelmiştir.
D) Hücrelerindeki çekirdeklerde bulunan kromozomlardaki aleller, P bireyindekilerle aynıdır.

S-3 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**
Klonlama süreci ile ilgili genel bilgileri bilmesi.

S-3 Bilişsel süreç boyutu: **Anlama**
Verilen bilgilerden doğru sonuçları çıkarabilmesi.

9. Yerküre üzerinde eş yükseltideki K ve L şehirlerinde yılın belirli bir ayındaki sıcaklık ortalamalarının eşit olduğu belirlenmiştir. Bu şehirlerde yaşanan mevsimin de aynı olduğu bilinmektedir.

Buna göre bu şehirlerle ilgili,

- Farklı yarım kürelerde yer alırlar.
- Ekvator'a olan uzaklıkları birbirine eşittir.
- Her iki şehre Güneş ışınlarının gelme açısı aynıdır.

yargılarından hangileri doğru olabilir?

- A) Yalnız III
C) II ve III
B) I ve II
D) I, II ve III

S-9 Bilgi boyutu: **Kavramsal bilgi**
Eksen eğikliği, enerji dağılımlarını bilmesi.

S-9 Bilişsel süreç boyutu: **Anlama**
Güneşin dolanma hareketleri çıkarımında bulunması.

Soruların analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma neticesinde, uzman görüşlerinin uyum yüzdesi, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülü ile hesaplanmıştır. Soruların analizinde, 1 fen bilimleri öğretmeni ve 1 alan eğitimi uzmanının görüşlerinin uyum yüzdesi [150 / (150 + 20) x 100], %88 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, MEB tarafından farklı dönemlerde (OKS, SBS, TEOG ve LGS) uygulanan liselere giriş sınavlarında yıllara göre sorulan fen bilimleri alanına ait soruların, YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılım oranları değerlendirilmiştir.

Tablo 1. 2003 OKS Fen Bilimleri Alanına Ait Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu				
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme Yaratma
		1,4,6,7 10,14,15	2,9,12 16,19,21	3,5,8,11,13,17,18 20,22,23,24,25	
Olgusal					
Kavramsal	1,2,4,6,7,8,10,11,13 14,15,17,19,20,21 22,23,24,25				
İşlemsel	3,5,9,12,16,18				
Üstbilişsel					

Tablo 1'de 2003 yılı OKS fen bilimleri alanına ait 25 sorunun, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre 12'si (%48) çözümleme, 7'si (%28) anlama ve 6'sı (%24) uygulama basamağında yer almaktadır. Alt düzey bilişsel süreç boyutu olan hatırlama ve üst düzey bilişsel süreç boyutları olan değerlendirme ve yaratma basamağına ait sorular olmadığı görülmüştür. YBT'nin bilgi birikimi boyutunda ise, 25 sorunun 19'u (%76) kavramsal bilgi, 6'sı (%24) işlemsel bilgi birikimi boyutundan oluşmakta olup, olgusal bilgi ve üstbilişsel bilgi birikimine ait soru bulunmamaktadır.

Tablo 2. 2007 OKS Fen Bilimleri Alanına Ait Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu				
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme Yaratma
	11,14,17	18,19,23	1,2,6,7,9 15, 20	3,4,5,8,10,12,13 16,21,22,24,25	
Olgusal	11,14,17				
Kavramsal	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 13,15,16,18,19,20 21,22,23,24,25				
İşlemsel	12				
Üstbilişsel					

Tablo 2'de 2007 yılı OKS fen bilimleri alanına ait 25 sorunun, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre 12'si (%48) çözümleme 7'si (%28) uygulama, 3'ü (%12) uygulama ve hatırlama basamağında yer almaktadır. Üst düzey bilişsel süreç boyutları olan değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru olmadığı görülmüştür. YBT'nin bilgi birikimi boyutunda ise, 25 sorunun 21'i (%84) kavramsal bilgi, 3'ü (%12) olgusal bilgi ve 1'i (%4) işlemsel bilgi birikimi boyutundan oluşmakta olup, üstbilişsel bilgi birikimine ait soru bulunmamaktadır.

Tablo 3. 2009 SBS Fen Bilimleri Alanına Ait Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu				
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme Yaratma
		3,8,9,10,15	2,6,7,11,16 17,18,19	1,4,5,12,13,14,20	
Olgusal					
Kavramsal	1,2,3,4,6,7,8 9,10,12,13,14 15,16,19,20				
İşlemsel	5,11,17,18				
Üstbilişsel					

Tablo 3'te 2009 yılı SBS fen bilimleri alanına ait 20 sorunun, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre 8'i (%40) uygulama, 7'si (%35) çözümleme ve 5'i (%25) anlama basamağında yer almaktadır. Alt düzey bilişsel süreç boyutu olan hatırlama ve üst düzey bilişsel süreç boyutu olan değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru

olmadığı görülmüştür. YBT'nin bilgi birikimi boyutunda ise, 20 sorunun 16'sı (%80) kavramsal bilgi ve 4'ü (%20) işlemsel bilgi birikimi boyutundan oluşmakta olup, olgusal bilgi ve üstbilişsel bilgi birikimine ait soru bulunmamaktadır.

Tablo 4. 2013 SBS Fen Bilimleri Alanına Ait Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
		1,4,10,18	3,6,9,11,13,17	2,5,7,8,12,14,15,16,19,20		
Olgusal						
Kavramsal	1,2,4,5,7,8,10,11,12,14,15,16,18,19,20					
İşlemsel	3,6,9,13,17					
Üstbilişsel						

Tablo 4'te 2013 yılı SBS fen bilimleri alanına ait 20 sorunun, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre 10'u (%50) çözümleme, 6'sı (%30) uygulama ve 4'ü (%20) anlama basamağında yer almaktadır. Alt düzey bilişsel süreç boyutu olan hatırlama ve üst düzey bilişsel süreç boyutu olan değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru olmadığı görülmüştür. YBT'nin bilgi birikimi boyutunda ise 20 sorunun, 15'i (%75) kavramsal bilgi ve 5'i (%25) işlemsel bilgi birikimi boyutundan oluşmakta olup, olgusal bilgi ve üstbilişsel bilgi birikimine ait soru bulunmamaktadır.

Tablo 5. 2013-2014 TEOG 1. Dönem Fen Bilimleri Alanına Ait Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
	1,16	2,4,6,7,8,9,12,17	3,5,10,11,13,15,18,19	14,20		
Olgusal	1					
Kavramsal	2,3,4,5,6,7,8,9,12,14,16,17,18,19,20					
İşlemsel	10,11,13,15					
Üstbilişsel						

Tablo 5'te 2013-2014 yılı TEOG 1.dönem fen bilimleri alanına ait 20 sorunun, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre 8'i (%40) anlama, 8'i (%40) uygulama, 2'si (%10) çözümleme ve 2'si (%10) hatırlama basamağında yer almaktadır. Üst düzey bilişsel süreç boyutları olan değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru olmadığı görülmüştür. YBT'nin bilgi birikimi boyutunda ise 20 sorunun, 15'i (%75) kavramsal bilgi, 4'ü (%25) işlemsel bilgi ve 1'i (%5) olgusal bilgi boyutundan oluşmakta olup, üstbilişsel bilgi birikimine ait soru bulunmamaktadır.

Tablo 6. 2015-2016 TEOG 1.Dönem Fen Bilimleri Alanına Ait Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
		1,4,5,6,7,8,9,10,11,16	2,3,12,17	13,14,15,18,19,20		
Olgusal						
Kavramsal	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,14,15,16,18,19,20					
İşlemsel	12,13,17					
Üstbilişsel						

Tablo 6'da 2015-2016 yılı TEOG 1.dönem fen bilimleri alanına ait 20 sorunun, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre 10'u (%50) anlama, 6'sı (%30) çözümleme ve 4'ü (%20) uygulama basamağında yer almaktadır. Alt düzey bilişsel süreç boyutu olan hatırlama ve üst düzey bilişsel süreç boyutu olan değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru olmadığı görülmüştür. YBT'nin bilgi birikimi boyutunda ise 20 sorunun, 17'si (%85) kavramsal bilgi ve 3'ü (%15) işlemsel bilgi boyutundan oluşmakta olup, olgusal ve üstbilişsel bilgi birikimine ait

soru bulunmamaktadır.

Tablo 7. 2022 LGS Fen Bilimleri Alanına Ait Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
	16	1,3,4,6,7,8 9,17,18,20	2,11,12,13 14,15,19	5,10		
Olgusal	4,16					
Kavramsal	1,2,3,5,6,7,8,9 14,15,17,18,20					
İşlemsel	10,11,12,13,19					
Üstbilişsel						

Tablo 7’de 2022 yılı LGS fen bilimleri alanına ait 20 sorunun, YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre 10’u (%50) anlama, 7’si (%35) uygulama, 2’si (%10) çözümleme ve 1’i (%5) hatırlama basamağında yer almaktadır. Üst düzey bilişsel süreç boyutları olan değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru olmadığı görülmüştür. YBT’nin bilgi birikimi boyutunda ise 20 sorunun, 13’ü (%65) kavramsal bilgi, 5’i (%25) işlemsel bilgi birikimi ve 2’si (%10) olgusal bilgi boyutundan oluşmakta olup, üstbilişsel bilgi birikimine ait soru bulunmamaktadır.

Tablo 8. 2024 LGS Fen Bilimleri Alanına Ait Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
	1,8,16	3,4,5,6,7,9 13,14,15,17 18,19,20	2,10,11,12			
Olgusal	1,7,8,16					
Kavramsal	2,3,4,5,6,9,10,11,13 14,15,17,18,19,20					
İşlemsel	12					
Üstbilişsel						

Tablo 8’de 2024 yılı LGS fen bilimleri alanına ait 20 sorunun, YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre 13’ü (%65) anlama, 4’ü (%20) uygulama ve 3’ü (%15) hatırlama basamağında yer almaktadır. Sorularının %100’nün alt düzey bilişsel süreç boyutunda sorulduğu, üst düzey bilişsel süreç boyutları olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru sorulmadığı görülmüştür. YBT’nin bilgi birikimi boyutunda ise 20 sorunun, 15’i (%75) kavramsal bilgi, 4’ü (%20) olgusal bilgi ve 1’i (%5) işlemsel bilgi boyutundan oluşmakta olup, üst bilişsel bilgi birikimine ait soru bulunmamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular sonucunda, MEB tarafından farklı dönemlerde liselere girişte yapılan 2003-2007 yılı OKS, 2009-2013 yılı SBS, 2013-2014 ve 2015-2016 yılı 1.dönemTEOG ve 2022-2024 yılı LGS sınavlarına ait 170 fen bilimleri sorusunun YBT’nin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımları yapılmıştır. Yapılan dağılımda ise; 2003 ve 2007 yıllarında yapılan OKS’de, iki döneme ait 50 adet fen bilimleri sorusunun, %52’sinin YBT’nin, alt düzey bilişsel süreç boyutunda (hatırlama, anlama ve uygulama) yer aldığı, %48’inin ise üst düzey bilişsel süreç boyutu olan çözümleme basamağında yer aldığı, değerlendirme ve yaratma basamağına ait soru bulunmadığı değerlendirilmiştir. 2009-2013 yıllarında yapılan SBS’de, iki döneme ait 40 adet fen bilimleri sorusunun %57.5’inin YBT’nin, alt düzey bilişsel süreç boyutunda (anlama ve uygulama), %42.5’inin ise üst düzey bilişsel süreç boyutu olan çözümleme basamağında yer aldığı, hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait soru olmadığı tespit edilmiştir. 2013-2014 ve 2015-2016 yılları 1.dönemde yapılan TEOG’da, iki döneme ait 40 fen bilimleri sorusunun %80’inin YBT’nin,alt düzey bilişsel süreç boyutunda (hatırlama, anlama ve uygulama), %20’sinin ise üst düzey bilişsel süreç boyutu olan çözümleme basamağında yer aldığı, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait soru olmadığı değerlendirilmiştir. 2022 ve 2024 yıllarında yapılan LGS’de, iki döneme ait 40 fen bilimleri sorusunun %95’ininYBT’nin, alt düzey bilişsel süreç boyutunda (hatırlama, anlama ve uygulama), %5’inin ise üst düzey

bilişsel süreç boyutu olan çözümleme basamağında yer aldığı değerlendirilmiştir. Farklı dönemlerde yapılan sınavların (OKS, SBS, TEOG ve LGS) bilgi birikimi boyutu açısından değerlendirildiğinde, fen bilimleri alanındaki soruların büyük çoğunluğunun olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarında yoğunlaştığı, ancak üst düzey bilgi boyutuna ait soruların bulunmadığı görülmüştür. Dağılım sonuçları değerlendirildiğinde, farklı dönemlerde yapılmış liselere giriş sınavı fen bilimleri alanına ait soruların YBT'ye göre orantılı şekilde dağılmadığını, soruların büyük bir kısmının alt bilişsel basamaklarda (hatırlama, anlama ve uygulama) yoğunlaştığını, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey basamaklarda yeterli sayıda soru olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelemelerinde MEB tarafından liselere girişte yapılan sınavlarda fen bilimleri alanına ait soruların YBT'nin alt düzey bilişsel basamaklarda kaldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Polat ve Bilen (2022) çalışmasında, TEOG ve LGS fen bilimleri sorularını YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelediklerinde soruların büyük çoğunluğunun alt düzey bilişsel süreç boyutunda (hatırlama, anlama ve uygulama) basamağında kaldığını, üst düzey bilişsel basamaklara ait yeterli sayıda soru olmadığını belirtmişlerdir. Taşkın ve Aksoy'un (2019) yapmış olduğu çalışmada ise, 2018 yılı LGS fen bilimleri sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutu olan anlama ve uygulama basamakları olan alt bilişsel basamaklarda yoğunlaştığını, hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait soru olmadığını belirtmişlerdir. Taşkın ve Aksoy'un (2019) çalışma sonuçları, 2003 OKS, 2009-2013 SBS ve 2015-2016 TEOG 1. dönem fen bilimleri sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutu olan basamaklara ait bulguları destekler niteliktedir. MEB tarafından farklı dönemlerde yapılan sınavlardaki fen bilimleri alanına ait soruların öğrencilerin, daha çok temel bilgileri ölçmeye yönelik olduğunu, üst düzey bilişsel düşünme becerileri olan problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirme fırsatının sınırlı olabileceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36.
- Altun, H., & Doğan, M. (2018). Teog sınavı matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 439-447.
- Anderson, L. W., & Kratwohl, D. R. (2001). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Avcı, E., Keser, G., & Gürsoy, G. (2024). Lgs fen bilimleri soruları ile fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımların ybt basamaklarına göre uyum durumu. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 74-91.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 Yılı liseye geçiş sınavı (lgs) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S., & Toğçuoğlu-Ünal, F. (2021). 2020 Liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279.
- Hançer, Ö., & Özmen, C. (2022). Lgs sınavlarında sorulan TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının

yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 30-46.

Kaya, S., & Kara, Y. (2022). Liselere geçiş sistemi (lgs) fen bilimleri sorularının ortaöğretim programıyla uyum düzeyinin belirlenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 93-117.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks*, London: Sage.

Polat, M. & Bilen, E. (2022). Teog ve lgs merkezi sınav fen sorularının bilişsel süreç boyutunun yenilenmiş bloom taksonomisi ile değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education (JOTCSC)*, 7(1), 45-72.

Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş BloomTaksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1), 53-76.

Şahin, B., & Bursal, M. (2024). Ortaöğretime geçiş merkezi sınavları fen sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi boyutlarına göre incelenmesi (1998-2021). *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 41(2), 113-130.

Taşkın, G., & Aksoy, G. (2019). 2018Lgs fen bilimleri sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *EJER Congress 2019 Bildiri Kitabı*, 520-526.

Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemi'ne ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870-888.

Topçu, E. (2017). Teog tarih sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 321-335.

Türkmen, M., & Benzer, S. (2023). Liselere geçiş sınavı (lgs) fen bilimleri sorularının yenilenmiş bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna ve uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(2), 48-62.

Ural, E. & Gürler-Göbekli, B. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(1), 112-145.

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

Yılmaz, U., & Doğan, M. (2021). 2021-Lgs matematik alt testi sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 26(90), 459-476.

Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç. & Korkmaz, Z. S. (2017). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre analiz örneği: 2017 taslak ortaöğretim kimya dersi öğretim programı. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(2), 467-479.



TÜRKÇE EĞİTİMİNDE SURIYELİ MÜLTECİLERE YÖNELİK YAPILAN AKADEMİK ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK ANALİZİ

SYSTEMATIC ANALYSIS OF ACADEMIC STUDIES CONDUCTED ON SYRIAN REFUGEES IN TURKISH EDUCATION

Osman Yakışan

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, osman_yakisan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9388-9667>

Özet

Suriye’de yaşanan siyasi karışıklıklar sebebiyle ülkemize çok sayıda Suriyeli mülteci yerleşmiştir. Ülkemize yerleşen Suriyeli mülteciler; ekonomik, siyasi, sosyal birçok düzenlemenin yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan düzenlemelerle Suriyeli mültecilerin topluma uyumunu kolaylaştırmak için okullarda ve Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğretme seferberliği başlamıştır. Bu nedenle farklı projelerle mültecilere Türkçe öğretme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu çalışmalardan istenen çıktıların alınması ve Suriyeli mültecilerin dil sorunun ortadan kalkması için konuyla ilgili çeşitli akademik çalışmalar yapılmıştır. Bu durum Türkçe eğitimi alanında Suriyeli mültecilerin eğitimini konu alan birçok çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Konuyla ilgili akademik çalışmalardaki bu birikim, bu çalışmaların incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle araştırmanın amacı, Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik yapılan araştırmaları sistematik olarak incelemektir. Bu amaçla yapılan çalışmada veri toplama sürecinde doküman incelemesinden, verilerin analizinde ise içerik analizinden ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Buna göre konuyla ilgili 2013-2024 yılları arasında 3 doktora tezi, 23 yüksek lisans tezi ve 40 makale olmak üzere toplam 66 akademik çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaların en fazla 2020 yılında (f=13), en az ise 2013, 2016 ve 2024 yıllarında (f=1) yapıldığı; çalışmaların çoğunda çalışma grubunun öğrencilerden oluştuğu (f=36), en çok yararlanılan yöntemin tarama modeli (f=15), en az yararlanılan yöntemin ise ilişkisel tarama modeli (f=2) olduğu; çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı (f=31), ayrıca ilgili çalışmaların bir kısmında (f=20) becerilere yönelik herhangi bir çalışma yürütülmezken önemli bir kısmında ise bütün dil becerilerine yönelik çalışmalar yapıldığı (f=21), tek beceriye yönelik yapılan çalışmaların genellikle yazma becerisiyle ilgili olduğu (f=13) bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik çalışmalar, sistematik analiz, Suriyeli mülteciler, Türkçe eğitimi

Abstract

Due to the political unrest in Syria, a significant number of Syrian refugees have settled in Turkey. This migration has necessitated various economic, political, and social adjustments. One of the key steps taken has been the initiation of Turkish language education in schools and language centers to support refugees’ integration. As a result, numerous projects have focused on teaching Turkish to Syrian refugees, prompting a rise in academic interest in this area. This study aims to systematically examine academic research conducted on Turkish language education for Syrian refugees. Document analysis was used for data collection, while content and descriptive analyses were employed to interpret the findings. A total of 66 academic studies published between 2013 and 2024 were identified, including 3 doctoral dissertations, 23 master’s theses, and 40 journal articles. Findings show that the highest number of studies was in 2020 (f=13), while 2013, 2016, and 2024 had the fewest (f=1). Most studies involved student participants (f=36). The survey model was the most commonly used method (f=15), while the relational survey model was the least used (f=2). The most frequent data collection tool was the semi-structured interview form (f=31). While some studies did not focus on specific language skills (f=20), many addressed all four language skills (f=21). Studies concentrating on a single skill mainly emphasized writing (f=13).

Keywords: Academic studies, Syrian refugees, systematic analysis, Turkish education

GİRİŞ

Suriye’de 2011 yılında iç savaşın başlamasıyla Türkiye’ye ilk mülteci akını başlamıştır. Göç İdaresi Başkanlığının verilerine göre, geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısı 2011 yılının son aylarında on dört bin civarındayken Suriye’deki siyasi ortamın daha da karışmasıyla birlikte bu sayı hızla arttı. 2014 yılında ülkemizdeki Suriyeli mülteci sayısı ilk kez 1 milyonu geçti ve bu sayı 2017 yılına kadar düzenli olarak artış gösterdi. Ülkemizdeki Suriyeli mülteci sayısı 31 Aralık 2021 tarihinde 4 milyona yaklaşarak en yüksek seviyeye ulaşmış ve bundan sonra da giderek düşüş göstermiştir. Nitekim 31 Aralık 2023 tarihinde ülkemizdeki Suriyeli mülteci sayısı 3,2 milyon olarak açıklanmıştır (Erdoğan, 2024). Son yıllarda Suriyeli mülteci sayısındaki azalmaya rağmen ülkemizde hâlen Suriyeli mültecilerin önemli bir sayıda olduğu görülmektedir. Suriyeli mültecilerin ülkemizde azımsanamayacak sayısı, Suriyeli mültecilere dil öğretme seferberliğini de beraberinde getirmiştir.

Suriyeli mültecilerin 2011 yılından itibaren ülkemize gelmesiyle bu mültecilere dil öğretme seferberliği başlamıştır. Bu kapsamda Türkiye’de Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçları devlet tarafından yürütülen çeşitli programlarla karşılanmaya çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde 2013 yılında başlatılan PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi) projesi kapsamında, geçici eğitim merkezleri ve devlet okullarında Suriyeli öğrencilere Türkçe dersleri verilmiştir (Boylu & Işık, 2019; Turan & Solak, 2023). Ayrıca Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), UNICEF ve AFAD iş birliğiyle 2013-2016 yılları arasında Suriye kamplarında Suriyelilere Türkçe eğitim kursları düzenlenmiştir (Büyükkiz & Çangal, 2016; Boylu & Işık, 2019). Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) de PICTES gibi projelere ortak olmuş, Gaziantep Üniversitesi gibi bazı üniversitelerin TÖMER’leri Suriyelilere kamp dışında dil eğitimi sunmuştur (Büyükkiz & Çangal, 2016). Sıralanan ulusal ve uluslararası alandaki projeler ve bunlara benzer daha birçok proje ile Suriyeli mültecilere Türkçeyi öğretmek ve böylece mültecilerin topluma uyumunu sağlamak hedeflenmiştir. Bu amaçla yapılan projeler günümüzde çeşitlenerek ve değişerek devam etmektedir.

Suriyeli mültecilerin toplumsal uyumunu sağlamada Türkçe öğrenmeleri kritik bir rol oynamaktadır. Dil, günlük işleri yapabilmek ve eğitime, çeşitli hizmetlere erişimi sağlamak açısından bir gerekliliktir. Bu yönüyle mültecilerin ev sahibi toplumun dilini öğrenmeleri toplumsal uyumu sağlamanın temel göstergelerinden biridir (Yılmaz & Sağiroğlu, 2022). Mülteci bireylerin Türkçe bilmemesi okulda akademik başarının düşmesine, derslere katılım sorunlarına, arkadaş edinme güçlüklerine ve okul terkinin artmasına neden olur. Bu nedenle dil eğitimi Suriyeli mülteciler için olmazsa olmaz bir unsur olarak kabul edilmiştir (Açıkalın vd., 2021). Bu gerekliliklerden yola çıkılarak Suriyeli mültecilere Türkçe öğretme çabası okullarda ve üniversitelerde devam etmekte, böylece Türkçe bilmeyen bireylerin topluma uyumu sağlanmaktadır.

Suriyeli mültecilere Türkçe öğretme seferberliğinin başlaması ile Türkçe eğitimi alanında Suriyeli mültecileri konu alan birçok çalışma yapılmıştır (Açıkalın vd., 2021; Boylu & Işık, 2019; Büyükkiz & Nimer, 2019; Çangal, 2016; Morali, 2018; Tanrıkulu, 2017). Konuyla ilgili alan yazınına bakıldığında Türkçe eğitimi alanında çeşitli akademik çalışmaların sistematik olarak derlendiği birçok çalışma olmasına rağmen (Boyacı & Demirkol, 2018; Demirel, 2023; Deniz & Karagöl, 2018; Destegüloğlu, 2024; Özçakmak, 2017; Varışoğlu vd., 2013) Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik akademik çalışmaların sistematik şekilde derlendiği herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı, Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik yapılan akademik çalışmaları sistematik olarak incelemektir. Bu amaçla yapılan çalışmada şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların yararlanılan yöntem/model/desenlerine göre dağılımları nasıldır?
3. Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre

dağılımları nasıldır?

4. Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların çalışma grubuna/örneklemine göre dağılımları nasıldır?

5. Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların dil becerilerine göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

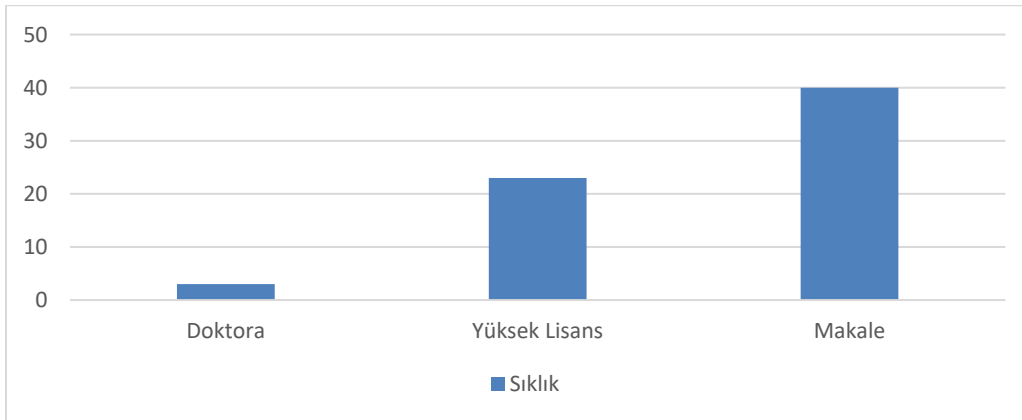
Araştırma Deseni

Araştırmanın veri toplama sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, nitel araştırma yöntemleri arasında sıkça başvurulan bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacılar, mevcut belgeleri sistematik şekilde inceleyerek belirli bir olguyu veya durumu anlamaya çalışırlar. Özellikle eğitim, tarih, sosyoloji ve dilbilim gibi alanlarda yaygın olarak kullanılan bu yöntem, araştırmacıya doğrudan gözlem yapmadan ya da katılımcıların ifadelerine başvurmadan veri sağlama olanağı sunar (Bowen, 2009).

Dokümanlar, yazılı ya da görsel materyallerden oluşabileceği gibi dijital içerikler de bu kapsama dâhildir. Bu nedenle doküman incelemesi, geçmişe dönük veri sağlama konusunda avantajlara sahiptir. Özellikle belirli bir zaman aralığında oluşturulmuş belgeler aracılığıyla tarihsel süreçlerin izlenebilmesi, yöntemin bilimsel geçerliliğini artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

İnceleme Nesnesi

Araştırmada Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik yapılmış akademik çalışmalar incelenmiştir. Buna göre YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin, Google Akademik ve TR Dizin'in arama motorlarında 17.02.2025 tarihinden 30.03.2025 tarihine kadar taramalar yapılmıştır. Bu taramalarda ilgili arama motorlarına "Suriye" kelimesi yazıldığında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 2656 sonuç, Google Akademik'te 143 bin sonuç TR Dizin'de 11731 sonuç bulunmuştur. Daha sonra çıkan bu akademik çalışmalar tek tek incelenmiş ve doğrudan Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Buna göre 3'ü doktora tezi, 23'ü yüksek lisans tezi, 40'ı makale olmak üzere toplam 66 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Kapsamındaki Akademik Çalışmaların Dağılımı

Şekil 1'e göre araştırma konusuna yönelik alan yazını incelendiğinde konuyla ilgili 3 doktora tezi, 23 yüksek lisans tezi ve 40 makale olmak üzere toplam 66 çalışmanın olduğu görülmüştür.

Veri Analizi

Doküman incelemesi, genellikle içerik analizi ya da betimsel analiz gibi diğer nitel veri analiz yöntemleriyle birlikte yürütülür. Bu tür analizlerde veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda sınıflandırılarak anlamlı yapılar hâline getirilir (Miles vd., 2014). Böylece dokümanlar sadece betimleyici değil, aynı zamanda açıklayıcı ve yorumlayıcı bir çerçevede değerlendirilmiş olur.

Araştırma kapsamında doküman incelemesi ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerden (veya diğer anlamlı materyallerden) bunların kullanıldıkları bağlamlara yönelik tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmayı amaçlayan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2013). Bu yöntem, sosyal bilimler başta olmak üzere iletişim, sosyoloji, psikoloji ve pazarlama gibi alanlarda yaygın şekilde kullanılmaktadır. Hem nitel hem nicel araştırmalarda kullanılabilmesi onu oldukça çok yönlü kılar (Metin & Ünal, 2022).

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik kavramları, nicel araştırmalardakinden farklı biçimlerde ele alınmakta ve değerlendirilmekte olup, araştırmanın inandırıcılığı ve bütünlüğü açısından kritik bir öneme sahiptir (Lincoln & Guba, 1985). Nitel araştırmalarda geçerlik, veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, katılımcı onayı ve uzun süreli gözlem gibi tekniklerle sağlanmaya çalışılır (Creswell & Poth, 2018). Özellikle, farklı veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliğini artırır (Patton, 2014).

Güvenirlik, araştırmanın süreçlerinin izlenebilir ve tekrarlanabilir olmasını ifade eder. Nitel araştırmaların doğası gereği tam anlamıyla tekrar edilmesi mümkün olmasa da araştırma sürecinin şeffaf bir şekilde belgelenmesi ve araştırma defteri gibi araçlarla süreçlerin açıkça ortaya konması, güvenirliliğin sağlanmasına yardımcı olur (Miles vd., 2014). Ayrıca araştırmacının kendi öznelliğini farkında olarak sürece dâhil etmesi ve bu etkiyi yansıtmayı beklenir (Merriam & Tisdell, 2016).

Araştırmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100" şeklindeki güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre çalışmanın içsel tutarlılığının sağlanabilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliğinin %80 olması gerekmektedir. Araştırma kapsamına alınacak akademik çalışmaların ve araştırmanın alt amaçlarının belirlenmesinde araştırmacının görüşleri ile Türkçe eğitimi alanında uzman olan bir kişinin görüşleri arasında benzerlik oranı %87 olarak hesaplanmıştır. Buna göre araştırmanın güvenilir bir araştırma olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Doktora	Y. Lisans	Makale	f	%
2013			1	1	1,5
2016			1	1	1,5
2017		2	2	4	5,8
2018	1		9	10	14,6
2019		6	5	11	16,2
2020		3	9	12	19,1
2021	1	3	6	10	16,2
2022	1	3	4	8	11,8
2023		5	3	8	11,8
2024		1		1	1,5
Toplam	3	23	40	66	100

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik ilk akademik çalışmanın 2013 yılında, en fazla çalışmanın 2020 yılında yapıldığı; son yıllarda ise konuyla ilgili çalışmaların sayısında azalma olduğu; konuyla ilgili alan yazınında tespit edilen üç doktora tezinin 2018, 2021 ve 2022 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir.

Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların yararlanılan yöntem/model/desenlerine göre dağılımına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaların Yararlanılan Yöntem/Model/Desenlerine Göre Dağılımı

Yöntem/Model	Doktora	Y. Lisans	Makale	f	%
Betimsel Tarama	-	8	7	15	22,1
Durum Çalışması	1	3	8	12	19,1
Görüşme	-	2	7	9	13,2
Olgubilim	-	1	6	7	10,4
Doküman İncelemesi	1	-	5	6	8,8
Karma	-	3	3	6	8,8
Ön Test Son Test	-	-	3	3	4,4
İlişkisel Tarama	-	4	2	6	8,8
Eylem Araştırması	1	2	-	3	4,4
Toplam	3	23	40	66	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamında alınan çalışmalarda en çok betimsel tarama modelinin (f=15) kullanıldığı, bunu sırasıyla durum çalışması (f=12), görüşme (f=9), olgubilim (f=7), doküman incelemesi (f=6), karma (f=6) yöntemlerin izlediği; doktora çalışmalarında durum çalışması, doküman incelemesi ve eylem araştırması yöntemlerinin birer kez kullanıldığı; yüksek lisans düzeyinde en fazla betimsel tarama modelinin (f=8), makalelerde ise durum çalışması yönteminden (f=9) en çok yararlanıldığı belirlenmiştir.

Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımına ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Doktora	Y. Lisans	Makale	f	%
Görüşme Formu	2	7	22	31	35,2
Ölçekler		7	6	13	14,8
Kişisel Bilgi Formu	1	4	4	9	10,2
Anket		5	3	8	9,1
Çeşitli Ders Dokümanları	1	6	1	8	9,1
Başarı Testi	-	1	3	4	4,5
Dereceli Puanlama Anahtarı	1	1	1	3	3,4
Gözlem Formu	-	1	2	3	3,4
Günlükler	-	1	1	2	2,3
Ses Kayıtları	-	2	-	2	2,3
Ders Kitabı	-	1	1	2	2,3
Tez ve Makaleler	-	-	2	2	2,3
Raporlar	-	1	-	1	1,1
Toplam	5	37	46	88	100

Tablo 3 incelendiğinde konuyla ilgili çalışmalarda en fazla görüşme formundan (f=31) yararlanıldığı, bunu sırasıyla ölçeklerin (f=13), kişisel bilgi formlarının (f=9), anketlerin (f=8), çeşitli ders dokümanlarının (f=8), başarı testlerinin (f=4) takip ettiği; ayrıca doktora düzeyindeki çalışmalarda dört farklı veri toplama aracından 5 defa, yüksek lisans düzeyindeki çalışmalarda 12 farklı veri toplama aracından 37 defa, makalelerde ise 12 farklı veri toplama aracından 46 defa yararlanıldığı belirlenmiştir.

Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların çalışma grubuna/örnekleme göre dağılımlarına ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

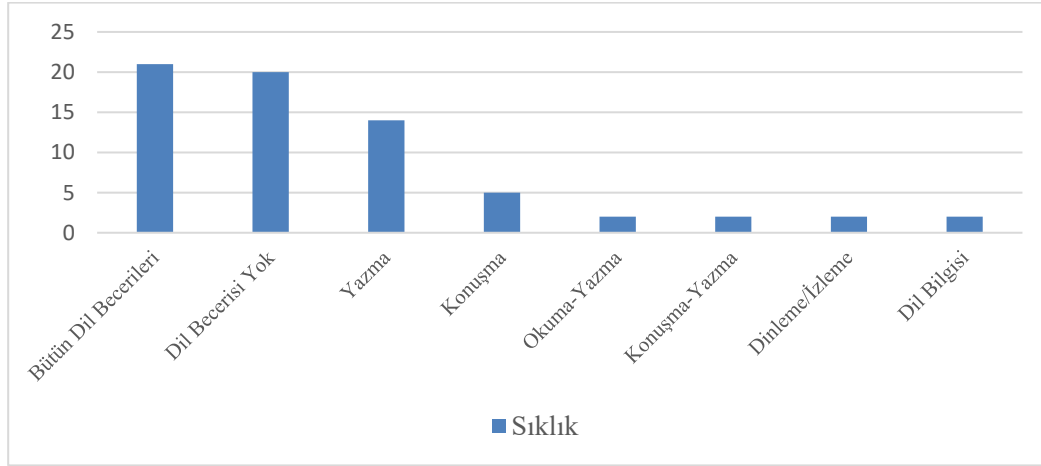
Tablo 4. Çalışmaların Çalışma Grubuna/Örneklemine Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Doktora	Y. Lisans	Makale	f	%
Öğrenciler	3	14	21	38	52,8
Öğretmenler	1	7	12	20	27,7
Yetişkinler	1	1	5	7	9,7
Ebeveynler	-	1	2	3	4,2
Çalışma Grubu Yok	-	-	3	3	4,2
Kadınlar	-	-	1	1	1,4
Toplam	5	23	45	72	100

Tablo 4 incelendiğinde konuyla ilgili çalışmalarda çalışma grubunun/örneklemin en çok öğrencilerden (f=38) oluştuğu, bunu sırasıyla öğretmenlerin (f=20), yetişkinlerin (f=7), ebeveynlerin (f=3) ve kadınların (f=1) takip ettiği; 3 çalışmada ise herhangi bir çalışma grubuna yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca 4 çalışmada çalışma grubunun hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir.

Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların dil becerilerine göre dağılımına ilişkin bulgular

Araştırmının beşinci alt amacına yönelik bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.

**Şekil 2.** Çalışmaların Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, 21 çalışmanın bütün dil becerilerine yönelik olduğu, 20 çalışmanın herhangi bir dil becerisini konu edinmediği, 14 çalışmada yazma becerisinin, 5 çalışmada konuşma becerisinin, 2 çalışmada dinleme/izleme becerisinin, 2 çalışmada dil bilgisinin, 2 çalışmada okuma ve yazma becerisinin, 2 çalışmada ise konuşma ve yazma becerisinin konu edildiği tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik yapılan 66 lisansüstü çalışma incelendiğinde Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik ilk çalışmanın 2013 yılında, konuyla ilgili en fazla çalışmanın 2020 yılında (f=12) yapıldığı; son yıllarda konuyla ilgili yapılan çalışma sayısında azalma olduğu belirlenmiştir. Buna göre, Suriyeli mültecilerin ülkemize gelmeye başladığı 2011 yılından sonra konuyla ilgili ilk çalışmanın 2013 yılında yapıldığı, zamanla Suriyeli mültecilerin sayısındaki azalma, Suriyeli mültecilere Türkçe öğretimi sürecinin belirli bir sisteme oturması ile Suriyeli mülteciler konusundaki çalışmaların yıllar içinde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmının ikinci alt amacı doğrultusunda, araştırma kapsamına alınan çalışmalarda en çok betimsel tarama modelinin (f=15) kullanıldığı, bunun dışında durum çalışması (f=12), görüşme (f=9), olgubilim (f=7), doküman incelemesi (f=6) gibi çeşitli yöntemlerde çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik çalışmaların genellikle nitel çalışmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda, araştırma kapsamına alınan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formundan (f=31) yararlanıldığı, ayrıca çeşitli ölçeklerin (f=13), kişisel bilgi formlarının (f=9), anketlerin (f=8), çeşitli ders dokümanlarının (f=8) ilgili çalışmalarda veri toplama aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik yapılan çalışmaların genel olarak nitel yöntemle hazırlanması sonucunu destekleyen şekilde ilgili çalışmalarda veri toplama aracı olarak genellikle görüşme formunun kullanıldığı, bunun dışında özellikle nicel ya da karma yöntemle hazırlanan çalışmalarda ölçeklerin ve anketlerin de veri toplama aracı olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda, araştırma kapsamına alınan çalışmaların örneklemelerine veya çalışma gruplarına bakıldığında çalışmaların çoğunda (f=38) çalışma grubunun öğrencilerden seçildiği, bunun dışında öğretmenlerin (f=20), yetişkinlerin (f=7) çalışma grubuna dâhil edildiği çalışmalar olduğu; ayrıca 4 çalışmada çalışma grubunun hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden seçildiği tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusuna göre Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik yapılan akademik çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin ve öğretmenlerin çalışma grubuna dâhil edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda, araştırma kapsamına alınan çalışmaların dil becerilerine yönelik dağılımı incelendiğinde 21 çalışmanın bütün dil becerilerine yönelik olduğu, 20 çalışmanın ise herhangi bir dil becerisine yönelik olmadığı; 14 çalışmanın ise yazma becerisine yönelik olduğu belirlenmiştir. Buna göre Türkçe eğitiminde Suriyeli mültecilere yönelik yapılan akademik çalışmalarda çoğunlukla bütün dil becerilerine ve sadece yazma becerisine yönelik çalışmaların yapıldığı, ilgili çalışmalardan bir kısmının ise herhangi bir dil becerisine yönelik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından ve araştırma sürecindeki deneyimlerden yola çıkılarak konuyla ilgili şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Suriyeli mültecilere yönelik uygulamaya dayalı ve yöntem çeşitliliği içeren çalışmaların sayısı artırılabilir.
2. Suriyeli mültecilere yönelik özellikle konuşma becerisinin gelişimini konu alan çalışmalar yapılabilir.
3. Piktes öğretmenlerinin saha deneyimlerinden yola çıkılarak Suriyeli mültecilerle ilgili eylem araştırması gibi uygulamaya dayalı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, Ş. N., Dağhan, G., & Olgun, Z. (2021). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin entegrasyonunda yaşam boyu eğitim. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(28), 395–412.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyacı, S., & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512–531.
- Boylu, E., & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895–936.
- Büyükkiz, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414–1430.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. baskı). CA: Sage Publications.
- Demirel, A. (2023). Türkçe eğitimi alanındaki yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 849–863.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Journal of Educational Sciences*, 244–255.
- Destegüloğlu, B. (2024). Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerde konuşma becerisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 20–30. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1170732>

- Erdoğan, M. M. (2024). *Suriyeliler barometresi Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. baskı). Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey-Bass Publisher.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273–294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (3. baskı). Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. baskı). Sage Publications.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426–1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Nimer, M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar*. İstanbul Politikalar Merkezi Sabancı Üniversitesi Stiftung Mecrator Girişimi.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607–1618.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. baskı). Sage Publications.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127–144.
- Turan, Ö., & Solak, Ö. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Piktes’in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2), 331–358.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1767–1781. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1609>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. H., & Sağıroğlu, A. Z. (2022). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve ana dil becerilerine ilişkin algıları ve gündelik hayattaki dil tercihleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 472–494.

Ek-1: Yararlanılan Kaynaklar

- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 179–190.
- Akkaya, A., & Ulum, Ö. G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli sığınmacıların dil öğrenmeye ilişkin inançları. *International Journal of Languages’ Education*, 6(4), 1–11. <https://doi.org/10.18298/ijlet.3226>
- Alahmad, S. (2020). Yabancılar uzaktan Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirme ve karşılaşılan sorunlar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Alkan, B. (2020). Türkiye’de ana okuluna devam eden Suriyeli çocukların iletişim becerileri: Bir durum çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Altunkaya, H., & Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86–103. <https://doi.org/10.17556/erziefd.338356>

- Atay, R. (2019). Türkiye’de Türkçe öğrenen Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları dil yanlışları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Aydın, G., & Altuntaş Gürsoy, İ. (2022). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında Suriyeliler: Bir eğilim araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1427–1447. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1135087>
- Beydili-Kaya, E. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73–92.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1–18.
- Biçer, N., & Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348–364.
- Boylu, E., & Çal, P. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68–94.
- Boylu, E., & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895–936.
- Boylu, E., & Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113–1128.
- Bulut, S. F. (2022). Suriyeli sığınmacılara yönelik yetişkin okuma-yazma kursları ve Türkçe dil eğitimlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123–147.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210–1238.
- Buzkurt, Z. (2023). Suriyeli öğrencilerin Türk dilini öğrenme ve Türk kültürüne uyum sağlamada yaşadıkları sorunlara yönelik bir durum çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çetin, S. A. (2017). Suriye uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çetin, S. A., & Gülmez, M. (2020). Suriye uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini etkileyen değişkenler. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 57–72.
- Çiftçi, E. (2021). Türkiye’deki ortaokul ve liselerde öğrenim gören Suriyeli öğrenciler için matematik terimleri sözlüğü oluşturma çalışması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, M., & Bulut, A. (2020). Suriyeliler üzerine yapılan ilk dönem dil öğretimi çalışmalarındaki (2011-2017) Suriyeli tanımları hakkında bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(108), 11–34. <https://doi.org/10.29228/ASOS.44884>
- Demirkan, M., & Heppinar, G. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriye kökenli öğrencilere metin türü odaklı açıklayıcı metin yazma öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 726–741. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2682>
- Doğan, B., & Ateş, A. (2018). MEB’e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğreticiler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105–124.
- Durhat, G. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitabının mülteci öğrencilere uyarlanması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Dursun, H. (2017). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

- Eryılmaz, G. B. (2022). Geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin kendi çocuklarının Türkçe öğrenim süreçlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğretmenlerinin Storyjumper deneyimleri: “Yamen okulu.” *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 360–376.
- Gani, B. N. (2022). Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin dil bilimsel açıdan incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gani, B. N., & Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin dil sorunu: İzmir’de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 95–108. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1055618>
- Gözübüyük-Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, 17(65), 97–115.
- Gültutan, S., & Kan, M. O. (2019). Türkiye’de ilköğretim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71–86. <https://doi.org/10.35233/oyea.648597>
- Günsel, G. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analizi (Mersin örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İltar, L., & Dündar, S. A. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setleri hakkında karşılaştırmalı bir değerlendirme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(20), 523–539.
- İnal, M., & Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898–913.
- İslamoğlu, E. B. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarı ile diğer derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kara, Ö. T., Yiğit, A., & Ağırman, F. (2016). Çukurova üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 945–961.
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2021). Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 85–99.
- Koç, S. (2024). Türkçe öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları ve duygusal mesafeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Koçak, S. (2022). Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin Türkçe kullanımlarına yönelik görüşleri: Adana örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçoğlu, A., & Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131–160.
- Kürkcü, A. (2023). Suriyeli öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Mızıkacı, F., Enginyurt, D., Düzen, N., Dijibril-Issoufou, M. B., Gökdoğan, D., Aksoy, E., Sarioğlu, S., & Çöplü, F. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 50(1), 447–473.

- Oğraş, İ. (2019). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özarslan, A. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özdamar, A. (2019). Suriyeli öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi., Antalya.
- Pişkin, B. S. (2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Şahin, F., & Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66–85.
- Şahin, K., Morali, G., & Göçer, A. (2021). Mülteci çocukların Türkçe öğrenme durumları üzerine ailelerinin görüşleri. *Millî Eğitim*, 50(1), 95–122.
- Şen, F. (2019). Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Şengül, E. (2019). Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarında tümdengelim yöntemi üzerine bir eylem araştırması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sevtekin, E., & Aytan T. (2020). Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi. *International Journal of Languages Education*, 8(4), 171–193. <https://doi.org/10.29228/ijlet.48079>
- Şihanlıoğlu, Ö. (2021). Türkiye’deki Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Sur, E., & Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Millî Eğitim*, 50(1), 27–49.
- Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2016). Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin uygulamaları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 130–138. <https://doi.org/10.18560/cukurova.31>
- Tay, İ. (2023). Türkçeyi Suriye güvenli bölgede yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tay, İ., & Doğan-Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye güvenli bölgede yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627–1650. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1393410>
- Tunagür, M., & Kardaş, M. N. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantıları (amaçları ve süreçte yaşadıkları sorunlar) üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 120–136. <https://doi.org/10.48066/kusob.948211>
- Turan, M., & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Millî Eğitim*, 50(1), 11–26.
- Turan, Ö., & Solak, Ö. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretimi kapsamında Piktes’in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2), 331–358.
- Uçar, A., & Kan, M. O. (2020). Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 168–177. <https://doi.org/10.35233/oyea.812342>
- Ulukuş, M. Y., & Tümtaş, M. S. (2023). Piktes projesinin Türkiye’deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481–496. <https://doi.org/10.30692/sisad.1358917>

- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134–149.
- Yalçın, F. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital sunu materyallerinin kullanımının Suriye kökenli öğrencilerin Türk kültürünü tanımlarına katkısı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yiğit, A. (2020). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine ilişkin metaforik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 6, 77–87.
- Yiğit, Ö. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Suriye güvenli bölge örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yılmaz, İ. H., & Sağıroğlu, A. Z. (2022). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve ana dil becerilerine ilişkin algıları ve gündelik hayattaki dil tercihleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 472–494.
- Zereyalp, S. (2023). Türkçe öğrenen Suriyeli kadınların dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.



AKSİYON ARAŞTIRMASI ARACILIĞI İLE İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

IMPROVING THE CREATIVE WRITING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL 2ND GRADE STUDENTS THROUGH ACTION RESEARCH

Özlem Kurt

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ozlemkurt_61@outlook.com, <https://orcid.org/0009-0009-5077-2635>

Özet

Yazma, bireyin düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini ifade etmesinin güçlü bir yoludur. Bu beceri, iletişim ve öğrenme süreçlerinde kritik öneme sahiptir. Ancak yalnızca teorik bilgi değil; psikolojik, sosyal ve kültürel etkenler de yazma becerisinin kazanılmasında belirleyicidir. Özellikle öğrenciler için yazma süreci zorlayıcı olabilir. Bu nedenle yazma becerilerinin erken dönemlerden itibaren geliştirilmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı, yaratıcı yazma öğretimi teknikleri ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektir. Araştırma, uygulamalı bir çalışma sunarak öğrencilerin yazma sürecine yönelik tutumlarını incelemiştir. Eleştirel kuram çerçevesinde, aksiyon araştırma yöntemi kullanılmış; araştırmacı doğrudan uygulama sürecine katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için ön test ve son testler uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini yansıtan yazılı kâğıtlar, günlükler ve araştırmacının çalışma alanı notlarından yararlanılmıştır. Veri analizi için, toplanan nitel verilerin derinlemesine incelenmesini sağlayan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören dokuz öğrenci ile yürütülmüş öğrenciler tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmalar haftada iki ders saati olmak üzere altı hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde yaratıcı yazma teknikleri kullanılmış, öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmıştır. Bulgular, yaratıcı yazma öğretiminin öğrencilerin yazma motivasyonunu ve becerilerini yaratıcılık, akıcılık ve özgünlük alanlarında geliştirdiğini göstermektedir. Bu araştırma, ilkokul düzeyinde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı öğretim yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Türkçe dersi öğretim programlarına yaratıcı yazma ile ilgili kazanımlar eklemek, ders kitaplarında yaratıcı yazma etkinliklerine daha fazla yer vermek ve öğretmenlere yaratıcı yazma teknikleri konusunda eğitimler vermek, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, yaratıcı yazma, yazı

Abstract

Writing is a powerful way for an individual to express their thoughts, feelings, and experiences. This skill is of critical importance in communication and learning processes. However, not only theoretical knowledge; psychological, social, and cultural factors are also decisive in acquiring writing skills. The writing process can be challenging, especially for students. Therefore, it is important to develop writing skills from an early age. The aim of this research is to develop students' writing skills with creative writing teaching techniques. The research examined students' attitudes towards the writing process by presenting an applied study. Within the framework of critical theory, the action research method was used; the researcher directly participated in the application process. Pretests and posttests were applied as data collection tools to evaluate students' writing skills. In addition, written papers reflecting students' thoughts, feelings, and experiences, diaries, and the researcher's field notes were used. Content analysis method, which allows for an in-depth examination of the collected qualitative data, was used for data analysis. The research was conducted with nine students studying in a primary school in Ortahisar district of Trabzon province and the students were selected using a stratified random sampling method. The studies lasted six weeks, two lesson hours per week. Creative writing techniques were used in the application

process and students' active participation in the process was ensured. The findings show that creative writing instruction improves students' writing motivation and skills, especially in the areas of creativity, fluency and originality. This research emphasizes the importance of applied teaching approaches aimed at developing creative writing skills, especially at the primary school level. It has been revealed that adding creative writing-related achievements to Turkish language course curriculums, including more creative writing activities in textbooks and providing teachers with training on creative writing techniques will make significant contributions to the development of students' writing skills.

Keywords: Turkish, creative writing, writing

GİRİŞ

Günümüzde çağın değişmesiyle birlikte karşılaşılan problemlere üretilecek çözümlerin yetersiz kaldığı durumlarda, farklı, özgün ve yeni yaklaşımlara duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bu bağlamda, bireyin iç dünyasını yenileyebilmesi ve yaşamına yeni renkler katabilmesi için yaratıcılığa önem verilmesi gerekmektedir. Yaratıcılık, düş gücü ve üretimin sonunda ortaya çıkan gizil bir güçtür (Uygun & Çetin, 2020). 21. yüzyıl dünyasında sorgulayan, eleştiren, düşünen, duygu ve düşüncelerini etkili şekilde ifade edebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu nitelikte bireyler yetiştirebilmek için, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmelerine ve bu becerileri keşfetmelerine yardımcı olunmalıdır. 2005 yılında Türkiye'de yenilenen öğretim programı ile birlikte benimsenen yapılandırmacı yaklaşım sayesinde, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları daha ön plana çıkmıştır (Özden, 2013). Bilgiye erişimin bu kadar kolaylaştığı bir çağda, yeni ve özgün fikirler üretebilen bireyler toplumsal etkilerini artırma potansiyeline sahiptir (Demir, 2013). Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmede öğretmenlerin tutumları, düşünme biçimleri, öğretim tarzları ve anlayışları önemli rol oynamaktadır (Temizkan, 2010). Öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirmek için sorması gereken sorular, öğrencileri derin, çok boyutlu ve empatik düşünmeye sevk etmelidir. Bu kapsamda, çelişkili durumlar sunmak, yaratıcı yazma ve okuma çalışmaları yaptırmak, otokontrolü önemsemek gibi stratejiler etkili olabilir (Özel & Bayındır, 2015). Yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili şekilde ifade etmelerini sağlarken, aynı zamanda yazma becerilerini de geliştirir (Temizkan, 2010). Ancak bu becerinin geliştirilmesi, bireysel farklılıklar, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri gibi birçok değişkenin etkisi altındadır (Uyar, 2016). Kaya'ya (2013) göre yazma becerisi, duygu ve düşüncelerimizin zihinde biçimlendirilip yazılmasıdır. Göçer'e (2010) göre ise yazma becerisi ancak yazarak geliştirilebilir. Bu nedenle yazma eğitiminde yaratıcı düşünceye dayalı yaklaşımlar ön plana çıkmalıdır. Kuvanç 'a (2008) göre yaratıcı yazma; bilgi, kavram, olay, hayal ve görüntülerin birleştirilerek yeni bir metin oluşturma sürecidir. Maltepe'ye (2006) göre yaratıcı yazma öğretiminde kullanılabilecek 6 temel yöntem vardır:

1. **Fikir Birliği Yöntemi:** Önceden verilen bir tema etrafında düşüncelerin organize edilmesini sağlar. Beyin fırtınası, kavram haritası, otomatik yazma gibi alt teknikleri vardır.
2. **Yazma Oyunları:** Yazma becerisini eğlenceli hâle getirerek yazmaya teşvik eder. Sözcük avı, sözcük torbası gibi etkinlikleri içerir.
3. **Kurallara Göre Yazma:** Örnek metinlerin üzerinde yapılandırma yapmaya dayalıdır. Haiku, kartopu şiiri gibi türleri kapsar.
4. **Edebi Türlerle Göre Yazma:** Verilen edebi metinlere uygun şekilde tamamlama, dönüştürme etkinlikleri yapılır.
5. **Uyarıcı Yazma:** Resim, müzik, dans gibi uyarıcılarla yazmaya teşvik eder.
6. **Sürekli Yazma:** Tüm yöntemlerin entegre edildiği, metin üretiminin süreklilik arz ettiği bir yaklaşımdır.

Literatürdeki yaratıcı yazma çalışmaları genellikle ortaokul ve lise düzeyine odaklanmaktadır. Bu çalışma ise, ilkokul ikinci sınıf gibi soyut düşünme becerilerinin yeni geliştiği bir dönemde yürütülmesiyle özgünlük taşımaktadır. Aynı zamanda, öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması, aktif öğrenme ortamı oluşturmuş ve çalışmanın yaratıcı yazma becerisini desteklemenin yanı sıra, öğrencilerin özgüven, ifade yetisi ve eleştirisel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağladığını göstermiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yaratıcı yazma becerilerindeki eksiklikleri belirlemek ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik çeşitli etkinlikler geliştirerek öğrencilerin yazma becerilerini desteklemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerindeki eksiklikler nelerdir?
2. Bu eksiklikleri gidermek amacıyla ne tür yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilebilir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada aksiyon araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çelik'e (2019) göre aksiyon araştırması; araştırmanın, eğitimde yapılan uygulamaları dikkatli bir şekilde incelemesi, var olan ya da süreçte ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmaya çalışması ve gerçek sınıf ortamlarında farklı yöntem ve tekniklerle bu sorunları çözmek amacıyla veri toplaması ve analiz etmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu kuram hem nitel hem de nicel yaklaşımları ve bu yaklaşımların dayandığı felsefeleri eleştirdiği gibi, araştırılan kişilerin sahip olduğu anlamları, düşünceleri ve anlayış biçimlerini dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Ekiz, 2020). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte "araştırmacı öğretmen" kavramı yeniden önem kazanmış, dolayısıyla aksiyon araştırmalarının gerekliliği daha fazla hissedilmiştir (Artvinli, 2010). Aksiyon araştırması, öğretmen eğitimi açısından iki temel nedenle oldukça değerlidir: Birincisi, öğretmenin kendi mesleki gelişiminde aktif bir rol üstlenmesidir. İkincisi ise günlük eğitim uygulamaları ile genel eğitim teorileri ve araştırmaları arasında köprü görevi görmesidir (Artvinli, 2010). Bu doğrultuda, sınıftaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerindeki eksiklikleri tespit etmeyi ve bu becerileri geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma; hem öğrencilerin sürece aktif biçimde katılımını sağlamış hem de öğretmen olarak benim, doğrudan deneyimlediğim bir sorunun çözüm sürecinde derinlemesine bir öğrenme yaşamama olanak sunmuştur.

Araştırma Grubu

Çalışma grubu, Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bulunan Hami Yıldırım İlkokulu'nda öğrenim gören, 7-8 yaş aralığındaki dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenci seçimi, tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, akademik başarı düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmış; her gruptan biri kız, biri erkek olmak üzere rastgele seçilen üçer öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Bu yöntemle hem cinsiyet hem de akademik başarı düzeyleri açısından dengeli bir dağılım sağlanmıştır. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi, araştırmacının evrende yer alan alt grupları temsil edecek biçimde örneklem oluşturmaya olanak tanıyan ve özellikle homojen olmayan öğrenci gruplarında güvenilir sonuçlar elde etmeyi sağlayan etkili bir tekniktir (Arlı & Nazik, 2004). Bu sayede farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerindeki gelişim süreci daha ayrıntılı biçimde incelenebilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerindeki gelişimi izlemek amacıyla nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama süreci, araştırma başlamadan önce planlama aşamasıyla başlamıştır. Bu aşamada, kullanılacak yazma etkinlikleri ve ölçme araçları uzman görüşüne sunulmuş ve içerik geçerliliği sağlanmıştır. Özellikle yazma becerileri alanında uzman bir Türkçe öğretmeni ve bir sınıf öğretmeni ile iş birliği yapılarak ön test ve son test maddeleri geliştirilmiş, yaş grubuna uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın başında, öğrencilerin mevcut yaratıcı yazma becerilerini ölçmek amacıyla ön test uygulanmıştır. Araştırma sürecinin sonunda ise son test uygulanarak gelişim düzeyleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Her iki testte de öğrencilere yazılı anlatım yapabilecekleri açık uçlu yönergeler verilmiş ve yazılı ürünler belirlenen kriterlere göre puanlanmıştır. Süreç boyunca, öğrencilerin yazılı anlatım sürecine dair daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla çeşitli nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilere günlük tutturulmuş; bu günlükler, öğrencilerin düşünce yapılarındaki ve ifade becerilerindeki değişimleri gözlemlemek açısından önemli bir kaynak olmuştur. Ayrıca, her haftanın sonunda yapılan yazma

etkinlikleri sonrası öğrencilerin etkinliğe dair düşüncelerini ifade ettikleri yansıtma kâğıtları toplanmıştır. Bunlara ek olarak, uygulayıcı araştırmacı olarak öğretmen tarafından süreç boyunca alan notları tutulmuş; öğrencilerin dersteki tutumları, katılım düzeyleri ve yaratıcı düşünme yaklaşımları kayıt altına alınmıştır. Bu çok yönlü veri kaynakları, çalışmanın bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Çalışmalar altı hafta olarak planlanmış ve haftada bir gün, okul çıkışı seçilen öğrencilerle iki ders saati şeklinde yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma süreci, altı haftalık bir zaman dilimini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Etkinlikler, haftada bir gün olmak üzere okul çıkışında, seçilen dokuz öğrenciyle iki ders saati süresince gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin tarihleri ve içerikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Etkinlikler

Yapılacak Etkinlikler	Tarihi	Süresi
Günlük Yazma	25.11/30.11.2024	2 saat
Verilen Resimlerle Öykü Oluşturma	02.12/07.12.2024	2 saat
Öykü Tamamlama	09.12/14.12.2024	2 saat
Grup İle Öykü Oluşturma	16.12/20.12.2024	2 saat
Akrostiş Yazma	23.12/27.12.2024	2 saat
Şiir Yazma	06.01/10.01.2025	2 saat

Geçerlilik ve Güvenirlik

Öncelikle, verilerin doğruluğunu artırmak için farklı veri kaynaklarından bilgi toplanmış; bu sayede veri çeşitliliği sağlanarak bulguların geçerliliği güçlendirilmiştir (Patton, 2002). Kullanılan veri kaynakları; ön test ve son test sonuçları, öğrencilerin yazılı ürünleri, tuttukları günlükler ve araştırmacının süreç boyunca kaydettiği gözlem notlarından oluşmaktadır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler dikkatle incelenmiş, oluşturulan tema ve kodlar iki uzman tarafından bağımsız şekilde değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve böylece analiz sürecinin iç tutarlılığı sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlamalar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. İki araştırmacı arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda %80'in üzerinde uyum oranı elde edilmiştir; bu da yüksek düzeyde güvenilirliği göstermektedir. Ayrıca araştırma süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış ve kullanılan yöntemler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Bu durum, araştırmanın benzer ortamlarda tekrar edilebilirliğini sağlamaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmacı, süreç boyunca düzenli olarak gözlem yapmış ve notlar almıştır. Bu belgeler, elde edilen verilerin izlenebilirliğini ve doğrulanabilirliğini destekleyerek çalışmanın güvenilirliğine katkı sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllü katılımı sağlanmış ve uygulamalara başlamadan önce velilerden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, tüm veriler anonimleştirilerek yalnızca araştırma amaçlı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada, 2. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla altı hafta süren bir uygulama süreci yürütülmüştür. Süreç boyunca elde edilen veriler, öğrencilerin yazılı ürünleri, gözlem notları, günlük kayıtları ve ön test-son test uygulamalarıyla desteklenerek çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmiştir. Uygulamalardan önce, öğrencilerin mevcut yaratıcı yazma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla ön çalışma niteliğinde bir yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yazılı anlatım becerilerindeki mevcut durumları tespit edilmiştir. Ön çalışma aynı zamanda, ilerleyen haftalarda uygulanacak etkinliklerin düzeyini belirlemek ve süreçte karşılaşılabilecek güçlüklerin önceden öngörülerek hazırlıklı olunmasını sağlamıştır.

Ön Çalışma: Öğrencilerde yaratıcı yazma konusundaki eksikler belirlendikten sonra bir ön çalışma yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğrencilere yarım bırakılan bir öyküyü tamamlamaları görevi verilmiştir.

Bu uygulamanın amacı, öğrencilerin okudukları öyküyü ne kadar yaratıcı bir şekilde sürdürebildiklerini gözlemlemektir. Etkinlikte kullanılan metin, öğrencilerin kolaylıkla devam ettirebileceği sadelikte hazırlanmıştır. Metnin seçiminde, öğrencilerin empati kurabileceği, günlük yaşamda karşılaşabilecekleri bir durumun yer alması ve aynı zamanda değerler eğitimiyle ilişkilendirilebilecek bir ana fikrin bulunması dikkate alınmıştır. Çalışma sonucu elde edilen veriler aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

Hikâye Tamamlama Etkinliği

Teneffüs zili çalmıştı. Sinan tek başına bahçeye çıktı. Bahçede gezinirken yerde bir saat gördü. Saat çok güzeldi. Eline aldı, bir süre inceledi. Çevresine baktı. Kimsecikler yoktu. Saati alıp cebine koydu ve hemen oradan uzaklaştı. Doğruca sınıfa girdi ve sırasına girdi. Hiç kimseye bir şey söylemedi. Öğretmen geldi. Ders başladı. Bu arada sınıf kapısı çaldı. Bir çocuk ağlayarak içeri girdi.

- “Babamın bana hediye ettiği saati kaybettim. Bulan var mı? ” dedi.

Sinan çok heyecanlandı. Ne yapacağını bilemedi. Başını öne eğdi ve çocuğun gitmesini bekledi. Çocuk ağlayarak dışarı çıktı

Tablo 2. İlk Test

KAZANIM	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	3	3	3	2	2	2	1	1	1
Kısa metinler yazar.	3	3	3	2	2	2	1	1	2
Kısa yönergeler yazar.	2	2	2	1	1	2	1	1	1
Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	3	3	2	2	2	1	2	2
Yazdıklarını düzenler.	1	2	1	1	2	1	1	1	1
Yazma çalışmaları yapar.	2	2	2	1	2	1	1	1	1
Yazma stratejilerini uygular.	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	3	3	3	2	2	1	1	2	1
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Yazdıklarını paylaşır.	3	3	3	3	2	3	2	2	2

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin farklı düzeylerde olduğu açıkça görülmektedir. Öğrenciler, yapılan ön test sonuçlarına göre iyi, orta ve zayıf olmak üzere üç farklı grupta değerlendirilmiştir. Özellikle "anlamli ve kurallı cümleler yazma", "kısa metinler oluşturma", "başlık belirleme" ve "yazma çalışmalarına katılım" gibi temel becerilerde bazı öğrencilerin yeterli düzeyde performans sergileyemediği dikkat çekmektedir. Özellikle Ö7, Ö8 ve Ö9 numaralı öğrencilerin birçok kazanımda düşük puanlar alması, yaratıcı yazma becerileri açısından ciddi destek gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Görsel unsurlarla yazıyı destekleme, yazma stratejilerini uygulama ve yazı düzeni gibi alanlarda da genel anlamda düşük puanlar dikkat çekmektedir. Bu veriler, çalışmanın başlangıcında öğrencilerin yazma becerilerinde belirgin eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır.

1. Hafta: Birinci hafta kapsamında, öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Bu uygulamanın temel amacı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kendi ifadeleriyle ne ölçüde doğru ve anlamli şekilde aktarabildiklerini gözlemlemektir. Ayrıca öğrencilerin etkinlik sürecinde aktif rol almalarının ve öğretmenin sürece yalnızca rehberlik etmesinin, onların kendilerini ifade etme becerilerini destekleyeceği öngörülmüştür. Günlük yazma sürecinde hem öğretmen hem de veliler tarafından öğrencilere gerekli yönlendirme ve destek sağlanmıştır. Hafta sonunda tüm günlükler incelenmiş, öğrencilere bireysel dönütler verilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Tablo 3. Günlük Değerlendirme

KAZANIM	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	3	3	3	2	2	2	1	1	1
Kısa metinler yazar.	3	3	3	2	3	2	1	1	1
Kısa yönergeler yazar.	2	3	2	1	1	2	1	1	1

Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Yazdıklarını düzenler.	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Yazma çalışmaları yapar.	3	3	3	3	2	3	2	2	2
Yazma stratejilerini uygular.	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	3	3	3	2	3	2	1	1	1
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	3	3	3	2	2	3	3	2	2
Yazdıklarını paylaşır.	3	3	2	2	1	2	1	1	2

Birinci hafta uygulanan günlük yazma etkinliği sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Tablo 3'te yer alan kazanım puanları incelendiğinde, özellikle “anamlı ve kurallı cümleler yazma” ve “kısa metinler oluşturma” becerilerinde üç öğrencinin düşük performans sergilediği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma sürecinde “yazı düzeni”, “görsel destek” ve “yaratıcı yazma” konularında zorluk yaşamıştır. Yalnızca bir öğrenci yazılarını görsellerle desteklemiştir. Ayrıca yazma stratejileri kazanımında, birçok öğrencinin benzer ve tekrarlı ifadeler kullandığı; cümle yapılarında çeşitlilik göstermediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerden bazıları yazdıklarını geriye dönüp düzeltmemiş, noktalama ve yazım hataları yapmışlardır. Günlüklerde duygulara yeterince yer verilmemesi ve metinlerin yüzeysel kalması, yaratıcı yazma becerisinin henüz istenen düzeye ulaşmadığını göstermektedir.

2. Hafta: İkinci hafta çalışmasında, öğrencilere verilen görsellerden yola çıkarak bir hikâye oluşturmaları istenmiştir. Bu etkinliğin temel amacı, öğrencilerin görsel uyaranlardan hareketle yaratıcılıklarını kullanarak düşüncelerini özgün bir biçimde yazıya dökebilmelerini sağlamaktır. Etkinlikte orman, tilki, kapan, avcı ve ayı olmak üzere beş görsel kullanılmıştır. Ö1 ve Ö2 dışındaki tüm öğrencilerin bu görseller doğrultusunda benzer içerikte hikâyeler oluşturduğu gözlemlenmiştir. Ders sırasında öğretmen tarafından yazma stratejilerine yönelik hatırlatmalarda bulunulmuştur. Çalışma grubunun bu etkinlikteki performansları ve kazanım düzeyleri aşağıdaki tabloda ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4. Görsellerden Hikâye Yazma Etkinliği

KAZANIM	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Anamlı ve kurallı cümleler yazar.	3	3	2	2	2	2	1	1	2
Kısa metinler yazar.	3	3	3	3	2	2	1	2	2
Kısa yönergeler yazar.	2	3	2	1	2	2	1	1	1
Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	1	2	1	2	2	1	1	1	1
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Yazdıklarını düzenler.	2	2	2	1	2	2	1	1	2
Yazma çalışmaları yapar.	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Yazma stratejilerini uygular.	3	3	2	2	2	2	1	1	2
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	3	3	2	2	3	2	2	2	2
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Yazdıklarını paylaşır.	3	3	3	3	3	3	1	2	3

Tablo 4 öğrencilerin görsel materyallerden hareketle özgün metin oluşturma becerilerini değerlendirmektedir. Beş görsel üzerinden yürütülen etkinlikte, Ö1 ve Ö2 dışındaki öğrencilerin benzer içerikler ürettiği ve özgünlük düzeylerinin sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin çoğunda “konuya uygun başlık belirleme”, “anamlı ve kurallı cümleler yazma” ve “yazma çalışmaları yapma” gibi temel alanlarda olumlu bir gelişim görülmüştür. Ö1 ve Ö2, yazma stratejilerini etkili kullanarak daha yaratıcı metinler üretmiş; diğer öğrenciler ise hâlen yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin yazılarını paylaşma konusundaki isteklerinde artış gözlemlenmiş; ancak noktalama ve yazım kuralları konusunda eksiklikler sürmektedir. Ayrıca, olaylar arasında bağlantı kurma, duygu aktarımı ve cümle çeşitliliği gibi alanlarda gelişimin devam etmesi gerektiği anlaşılmıştır.

3. Hafta: Üçüncü haftada uygulanan etkinliğin amacı, öğrencilere sunulan bir öyküyü nasıl

sürdürebileceklerini değerlendirmektir. Etkinlikte kullanılan metin, öğrencilerin rahatlıkla devam ettirebileceği şekilde hazırlanmıştır. Bu metnin seçilme nedeni, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere ne ölçüde yaratıcı çözümler üretebildiklerini gözlemlemektir. Metinde, uzun boyu nedeniyle arkadaşlarıyla saklambaç oynayamayan zürafa Mili'ye çözüm üretmeleri istenmiştir. Etkinlik sonunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Hikâye Tamamlama Etkinliği

KAZANIM	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	3	3	3	3	3	1	1	2	2
Kısa metinler yazar.	2	3	3	2	3	2	1	1	2
Kısa yönergeler yazar.	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	3	3	3	3	3	2	1	2	1
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Yazdıklarını düzenler.	2	2	2	1	2	1	1	1	1
Yazma çalışmaları yapar.	3	3	3	2	3	2	2	2	2
Yazma stratejilerini uygular.	3	3	2	2	2	2	1	1	2
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	2	2	1	2	2	2	2	2	1
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Yazdıklarını paylaşır.	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun “başlık belirleme” konusunda yüksek bir başarı düzeyi gösterdiği, ancak yazım tekniklerinde (büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri ve düzenleme) hâlâ belirgin eksiklikler yaşandığı görülmektedir. Ö1, Ö2 ve Ö5 numaralı öğrenciler özgünlük, cümle geçişleri ve anlatımda öne çıkarken; Ö3, Ö7 ve Ö8 gibi öğrencilerde ifade tekrarları (“demiş”, “dedi”) ve anlatım akışında bozulmalar tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin (Ö4 ve Ö5 gibi) yazılarını görsellerle desteklemeye başladığı; bu durumun önceki haftalara kıyasla olumlu bir gelişim göstergesi olduğu değerlendirilmiştir. Ö5’in metni yazarken yaptığı düzeltmeler, öğrencinin metni gözden geçirme alışkanlığını kazanmaya başladığını göstermektedir. Bununla birlikte, sınıf genelinde yazı uzunluğunun sınırlı kaldığı, diyaloglara dayalı anlatımların (özellikle Ö6, Ö8 ve Ö9’da) akıcılığı düşürdüğü, cümle bağlantılarında kopukluklar yaşandığı ve duygu-düşünce aktarımının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Yaratıcı içerik üretme konusunda bazı öğrencilerde ilerlemeler kaydedilse de (özellikle Ö9’da yaratıcı fikirlerin öne çıktığı görülse de), bu fikirlerin dilsel yapı açısından yeterli düzeyde geliştirilemediği anlaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin hikâyeye dayalı problem çözme yaklaşımına olumlu tepkiler verdiği; ancak yaratıcı yazma ve yapısal anlatım konularında desteğe ihtiyaçlarının sürdüğü belirlenmiştir.

4. Hafta: Bu haftaki etkinlikte öğrenciler, başarı düzeylerine göre (iyi, orta, zayıf) gruplandırılarak her düzeyden bir öğrencinin yer aldığı üç karma grup (G1, G2, G3) oluşturulmuştur. Öğrencilerden grup hâlinde hikâye yazmaları istenmiştir. Etkinliğin amacı, farklı fikirlerin bir araya gelerek özgün içerik oluşturulmasını sağlamak ve öğrencilerin iş birliği içinde birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanımadır. Tüm gruplara aynı beş anahtar kelime verilmiştir: “Şahin ile Nil”, “gezi”, “hafta sonu”, “müze” ve “kaybolmak”. Öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak bir hikâye oluşturmaları ve uygun görsellerle metinlerini zenginleştirmeleri istenmiştir. Hazırlanan hikâyelerin kazanımları karşılama düzeyleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Grupla Hikâye Yazma Etkinliği

KAZANIM	G1	G2	G3
Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	3	3	3
Kısa metinler yazar.	3	3	3
Kısa yönergeler yazar.	3	3	3
Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	3	3	3
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	3	3
Yazdıklarını düzenler.	2	2	3

Yazma çalışmaları yapar.	3	3	3
Yazma stratejilerini uygular.	3	3	2
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	3	2	3
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	3	3	3
Yazdıklarını paylaşır.	3	3	3

Tablo 6 incelendiğinde, tüm grupların temel yazma becerileri olan anlamlı ve kurallı cümleler oluşturma, metin yazma, başlık belirleme ve görsel destek kullanma alanlarında genel olarak yüksek bir performans sergilediği görülmektedir. Bu durum, iş birliğine dayalı öğrenme sürecinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Ancak G1 grubunun bazı cümlelerinde yapısal kopukluklar gözlenmiş, G2 grubunun metni tamamlamasına rağmen noktalama hatalarını fark edemediği tespit edilmiştir. G3 grubu ise içerik geliştirme açısından sınırlı kalmış; yazma sürecine yeterince zaman ayırmadığı ve üretkenlikten ziyade hız odaklı bir yaklaşım benimsediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, tüm grupların yazdıklarını paylaşma, uygun boşluk bırakma, başlık yazma ve yönergeye uygunluk gibi alt becerilerde tutarlı ve başarılı bir performans sergilediği dikkat çekmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, etkinlik öğrencilerin ortak üretim sürecinden keyif aldıklarını, fikir alışverişi yoluyla yazma becerilerini pekiştirdiklerini ve grup çalışmasının yazılı anlatım üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin, akran desteğiyle yazma stratejilerini daha etkili kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

5. Hafta: Beşinci hafta etkinliği olarak, öğrencilerden adlarının harflerini kullanarak birer akrostiş şiir oluşturmaları istenmiştir. Etkinlik öncesinde, akrostiş yazımının temel özellikleri açıklanmış ve örnek olarak öğretmenin kendi adıyla oluşturduğu bir akrostiş şiir sınıfla birlikte yazılmıştır. Ardından öğrencilerden, belirlenen kurallar çerçevesinde kendi adlarına uygun dizeler oluşturmaları beklenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeleri, ifadelerini daha etkili hâle getirmeleri ve kafiyeli yapı içinde anlam bütünlüğünü koruyarak yaratıcı yazma becerilerini desteklemektir.

Tablo 7. Akrostiş Etkinliği

KAZANIM	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	2	2	3	2	3	3	2	2	1
Kısa metinler yazar.	2	2	3	2	2	2	1	1	1
Kısa yönergeler yazar.	2	2	3	2	2	2	1	1	1
Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	2	2	3	2	2	2	2	2	2
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Yazdıklarını düzenler.	3	2	3	2	2	3	2	1	1
Yazma çalışmaları yapar.	3	3	3	2	3	3	2	2	1
Yazma stratejilerini uygular.	3	3	3	2	3	3	2	1	1
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	3	3	3	2	3	3	2	2	2
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	3	3	3	2	3	3	2	2	2
Yazdıklarını paylaşır.	3	3	3	2	3	3	2	2	2

Beşinci hafta kapsamında gerçekleştirilen akrostiş şiir etkinliği, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme, sözcük dağarcıklarını zenginleştirme ve estetik duyarlılıklarını artırma amacıyla planlanmıştır. Öğrenciler, kendi isimlerinin harflerinden yola çıkarak anlamlı, kurallı ve mümkün olduğunca kafiyeli dizeler oluşturmuşlardır. Tablo 7'deki veriler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların bu etkinlikte belirginleştiğini göstermektedir. Özellikle Ö3 ve Ö6 kodlu öğrenciler, etkinlik kriterlerine uygun, anlam bütünlüğü taşıyan ve kafiyeli dizeler yazarken; Ö7, Ö8 ve Ö9 kodlu öğrencilerin anlam bütünlüğü kurmakta zorlandıkları ve etkinliğe daha düşük motivasyonla katıldıkları görülmüştür. Bu durum, şiirsel anlatımın bazı öğrenciler için soyut ve zorlayıcı olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler yazı sürecine başlarken zihinsel tıkanmalar yaşamış ve ilk dizeleri oluşturmakta zaman harcamışlardır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin akrostiş yazma sürecinde anlam, biçim ve kafiye arasında denge kurma

konusunda farklı düzeylerde performans sergiledikleri; ancak bu etkinliğin yazılı anlatımdaki bireysel gelişim alanlarını belirlemeye katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Hafta: Altıncı hafta etkinliği kapsamında, öğrencilerden “yeni yıl” temalı iki dörtlükten oluşan bir şiir yazmaları istenmiştir. Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin dili estetik bir biçimde kullanmalarını teşvik etmek, dilin inceliklerini fark etmelerini sağlamak ve yazma sürecine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaktır. Etkinlik öncesinde dörtlük yapısı ve şiirde anlam bütünlüğü üzerine kısa bir bilgilendirme yapılmış, ardından öğrenciler serbest ve yaratıcı bir biçimde duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yönlendirilmiştir.

Tablo 8. Şiir Etkinliği

KAZANIM	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	3	3	2	2	2	3	3	2	2
Kısa metinler yazar.	3	3	3	3	2	3	3	2	2
Kısa yönergeler yazar.	3	3	3	3	2	3	3	2	2
Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Yazdıklarını düzenler.	3	3	3	3	2	3	3	2	2
Yazma çalışmaları yapar.	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Yazma stratejilerini uygular.	2	3	2	2	3	3	3	2	2
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Yazdıklarını paylaşır.	3	3	3	2	3	3	3	3	3

Tablo verileri, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazım kurallarına uyduğu, noktalama işaretlerini doğru kullandığı, başlık belirlediği ve görsel desteklemeyi başarıyla uyguladığı yönünde bulgular sunmaktadır. Ö1 ve Ö2 kodlu öğrencilerin tüm kazanımları yüksek düzeyde gerçekleştirdiği; Ö3’ün yaratıcı fikir üretiminde zorluk yaşasa da teknik hatalarının azaldığı; Ö4 ve Ö5’in ise şiir türüne karşı düşük motivasyon göstermelerine rağmen temel becerilerde gelişme kaydettikleri belirlenmiştir. Ö6 kodlu öğrencinin şiir yazımıyla birlikte yazma isteğinde artış yaşadığı; Ö7’nin ise güçlü bir ifade yetisine ve kafiyeli anlatıma yatkın olduğu görülmüştür. Ö8 ve Ö9 kodlu öğrencilerde ise önceki haftalara göre gelişim gözlenirse de şiir yazımında isteksizlik ve düşük öz yeterlik gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrenciler arasında metin türüne göre farklılık gösteren eğilimlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, şiir yazma etkinliğinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkardığı ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Son Test

KAZANIM	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Kısa metinler yazar.	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Kısa yönergeler yazar.	2	2	2	1	1	2	2	2	2
Yazılarını görsel unsurlarla destekler	2	3	3	2	2	1	3	3	2
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Yazdıklarını düzenler.	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Yazma çalışmaları yapar.	3	3	3	3	2	2	2	1	1
Yazma stratejilerini uygular.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	3	3	3	2	2	2	1	2	1
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Yazdıklarını paylaşır.	3	3	3	3	2	3	2	2	2

Son test sonuçları, tablo 9’da da görüldüğü üzere öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde genel bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Çoğu öğrenci anlamli ve kurallı cümle yazma, kısa metin oluşturma, başlık belirleme ve yazıyı düzenleme gibi temel becerilerde yüksek başarı göstermiştir. Özellikle Ö1, Ö2 ve Ö3 kodlu öğrenciler tüm kazanımlarda yüksek düzeyde performans sergilemiştir. Ö4, Ö5 ve Ö6 kodlu öğrencilerde bazı

yapısal eksiklikler devam etse de süreç içinde belirgin bir ilerleme kaydedilmiştir. Yazılarını görsel desteklerle zenginleştirme, uygun boşluk bırakma ve paylaşma gibi alanlarda genel bir gelişme gözlemlenmiştir. Özellikle Ö8 ve Ö9 kodlu öğrencilerin yazı paylaşma konusunda daha istekli davrandığı dikkat çekmiştir. Ancak kısa yönerge yazma ve yazma stratejilerini uygulama gibi alanlarda bazı öğrencilerin hâlâ desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonunu artırdığı, ifade becerilerini geliştirdiği ve yazılı anlatıma karşı olumlu tutum kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Literatür incelendiğinde, yaratıcı yazma becerilerine yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği ya da Türkçe dersi kapsamında yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle ergenlik dönemine yakın yaş grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Oysa bu araştırma, yaratıcı yazmanın etkilerini daha erken yaş grubuna odaklanarak, 7–8 yaş aralığındaki ilkokul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde incelemesi bakımından alan yazınından ayrılmaktadır. Böylece, yazma becerilerinin gelişiminde kritik bir dönem olan erken çocukluk evresinde yaratıcı yazma çalışmalarının nasıl bir etki yarattığı ortaya konulmuştur. Çalışmanın ön test bulguları ve süreçte yapılan gözlemler, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma alanında çeşitli eksiklikler taşıdığını göstermiştir. Bunlar arasında en belirgin olanları; yazım ve noktalama yanlışları, anlamlı ve kurallı cümle kurmada zorluk, yaratıcı konu bulmada güçlük ve yazdıklarını bağlamada tekrarlar kullanma olmuştur. Ayyıldız ve Bozkurt da (2006) benzer şekilde, ilkokul öğrencilerinin yazım yanlışları, noktalama hataları ve anlatım bozuklukları yaşadığını raporlamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin yazma konusunda özgüven eksikliği yaşadığı, bu durumun dil bilgisi kullanımındaki yetersizliklerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, yazma becerilerine yönelik özgüvenin, dilbilgisi yeterliliğiyle yakından ilişkili olduğunu belirten Hidi ve Boscolo'nun (2006) görüşleriyle de paralellik göstermektedir. Yaratıcı yazmada özgün konu bulma ve dilsel çeşitlilik gibi becerilerdeki eksiklik, öğrencilerin genel olarak anlatımda kalıplaşmış ifadeler ve standart yapılar kullanmasıyla kendini göstermiştir. Bu durum, yaratıcı yazma becerisinin gelişim sürecinde özgünlük ve dilsel yaratıcılığın teşvik edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırma sürecinde uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin dil bilgisi kullanımı, anlamlı cümle kurma, kısa metin yazma ve yazdıklarını görsellerle destekleme gibi becerilerinde belirgin gelişmeler sağlamıştır. Özellikle şiir yazma, öykü tamamlama ve kısa metin oluşturma gibi farklı türlerde etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırdığı gözlenmiştir. Bu sonuç, Temizkan'ın (2010) yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin farklı türlerde etkinliklere yer vermesi gerektiği yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlarının süreç içinde yapılan etkinlikler ve öğretmen geri bildirimleriyle önemli ölçüde azaldığı; özgüvenlerinin arttığı, yazdıklarını paylaşmaya istekli hâle geldikleri tespit edilmiştir. Bu, Hidi ve Boscolo'nun (2006) yazma becerilerine inancın öğrencilerin kaygısını azaltıp performansını artırdığı bulgularıyla örtüşmektedir. Bunun yanında, teknolojinin etkinlik öncesi ve sonrasında kullanılması, öğrencilerin öğrenme ortamında anında geri bildirim almalarını sağlamış ve etkinliklerin verimliliğini artırmıştır. Bu da günümüz eğitim teknolojilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesindeki önemini vurgulayan çalışmaları destekler niteliktedir (Kaptan, 2015). Önerilen etkinlikler arasında disiplinler arası yaklaşımlar (görsel sanatlar, müzik gibi) ve yaşam bilgisi dersleriyle entegrasyonun, öğrencilerin yazmaya ilgisini ve katılımını artırdığı görülmüştür. Bu da çoklu zekâ kuramına dayanan yaklaşımların yaratıcı yazma eğitiminde etkili olduğunu ortaya koyan literatürle uyumludur (Aksoy, 2012; Gardner, 1983).

Öneriler

1. Çalışma kapsamı genişletilmelidir. Bu araştırma sadece dokuz öğrenciyle sınırlı olduğundan, daha geniş örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmalar daha genel geçer sonuçlar ortaya koyabilir.

2. Dersler arası ilişkilendirme artırılmalıdır: Türkçe dersiyle hayat bilgisi dersinin ilişkilendirilmesinin öğrencilerin ilgisini ve katılımını artırdığı görülmüştür. Benzer şekilde, görsel sanatlar ve müzik gibi farklı disiplinlerin de sürece entegre edilmesi önerilir.
3. Teknolojiden yararlanılmalıdır: Öğrenme sürecinde teknolojinin kullanımı, öğrencilerin yazma sürecine katılımını artırmakta ve yazılarını düzenlemelerinde anında geri bildirim almalarını kolaylaştırmaktadır.
4. Uygulama süresi uzatılmalıdır: Çalışmanın 6 hafta ile sınırlı olması, bazı öğrencilerin hedeflenen gelişim düzeyine ulaşmasını zorlaştırmıştır. Süreç, öğrencilerin bireysel gelişim hızlarına göre esnetilmelidir.
5. Farklı sınıf düzeylerinde de uygulanmalıdır: Bu çalışma 2. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Benzer çalışmaların 3. ve 4. sınıf düzeylerinde de yapılması, yaratıcı yazma becerilerinin ilerleyen yaş gruplarında nasıl geliştiğini ortaya koyabilir.
6. Sosyoekonomik faktörler göz önünde bulundurulmalıdır: Öğrencilerin sözcük seçimi, anlatım dili ve paragraf bütünlüğü üzerinde sosyoekonomik durumlarının etkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle eğitim ortamlarının tüm öğrenciler için demokratik, destekleyici ve eşit fırsatlar sunacak şekilde düzenlenmesi önemlidir.
7. Öğretmen modeli önemlidir: Öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilere model olmaları büyük önem taşır. Öğrencilerle birlikte yazma etkinliklerine katılmaları ve kendi yazı örneklerini paylaşmaları, öğrencilerin sürece katılımını artırmaktadır.
8. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini destekleyebilmek için sınıf öğretmenlerine yönelik yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerini kapsayan hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2012). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arlı, M., & Nazik, H. (2004). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Gazi Kitabevi.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: Aksiyon araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184–218.
- Ayyıldız, M., & Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45–52.
- Çelik, T. (2019). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 211–229.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84–114.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Göçer, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1–14.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 147–160). The Guilford Press.
- Kaptan, F. (2015). *Eğitimde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 89–101.
- Kuvaç, E. B. (2008). Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. [Erişim adresi gerekiyorsa eklenmeli]
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Özel, A., & Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 348–355.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR*, 28, 622–643.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2274–2290.
- Uygun, A., & Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1–13.



MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ ALAN BİREYLERİN TÜRK MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMA DERSLERİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖLÇÜLMESİ SELF-EFFICACY LEVELS OF INDIVIDUALS RECEIVING VOCATIONAL MUSIC EDUCATION REGARDING TURKISH MUSIC THEORY AND PRACTICE COURSES

Yakuphan Bıçıcı

Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, biciciyakuphan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-3031-1778>

Zühal Dinç Altun

Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, zdincaltun@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3122-516>

Özet

Mesleki müzik eğitimi alan bireylerin, Türk Sanat Müziği (TSM) teori ve uygulama derslerindeki öz yeterlik algıları, eğitim sürecindeki başarılarını ve mesleki gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda, bireylerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, eğitim süreçlerinin verimliliğini artırmak ve öğrencilerin müzikal becerilerini daha etkin geliştirmelerine olanak sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, mesleki müzik eğitimi alan bireylerin Türk müziği teori ve uygulama derslerine ilişkin öz yeterlik düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, “TSM Teori ve Uygulaması Derslerine İlişkin Yeterlilik Ölçeği” aracılığıyla 106 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçek, koma cetveli, usuller, dörtlü ve beşliler, makamlar ve makamları oluşturan öğeler olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada iki bölümlü anket kullanılmıştır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik bilgileri (cinsiyet, üniversite, bölüm, sınıf, bireysel çalgı ve Türk müziği bilgisi) yer alırken, ikinci bölümde 18 maddelik, beşli Likert tipi öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistikler ve parametrik testler (t-testi, ANOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların %55,7’si kadın, %44,3’ü erkektir. En yüksek öz yeterlik algısı *makamlar ve makamları oluşturan öğeler* ve en düşük ise *usuller* alt boyutunda gözlenmiştir. Erkeklerin koma cetveli yeterlik puanı, kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. 3. ve 5. sınıf öğrencileri, 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Türk müziği bilgisinde kendini “çok iyi” olarak değerlendiren öğrenciler, diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bunlar ışığında araştırmaya ilişkin şu sonuçlara varılmıştır; mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin TSM teori ve uygulama derslerine ilişkin öz yeterlik algılarının orta-yüksek seviyede olduğunu görülmektedir. Öz yeterlik düzeyi, cinsiyet, eğitim düzeyi, üniversite ve bireysel müzikal deneyim gibi faktörlerden etkilenmektedir. Özellikle Türk müziği bilgisi yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, Türk müziği, teori, uygulama, mesleki müzik eğitimi, öğrenci.

Abstract

The self-efficacy perceptions of individuals receiving vocational music education in Turkish Classical Music (TSM) theory and practice courses are an important factor affecting their success and professional development during the education process. In this context, determining individuals’ self-efficacy levels is of great importance in terms of increasing the efficiency of education processes and enabling students to develop their musical skills more

effectively. This research aims to measure the self-efficacy levels of individuals receiving vocational music education regarding Turkish music theory and practice courses. In the study conducted using the quantitative research method, data were collected from 106 students through the “Sufficiency Scale Regarding TSM Theory and Practice Courses”. The scale consists of four subdimensions: the coma scale, usuls, tetrachords and quintets, modes, and elements that form modes. A two-part survey was used in the study. The first part included demographic information on the students (gender, university, department, class, individual instrument, and Turkish music knowledge), while the second part used an 18-item, five-point Likert-type scale. The data were analysed with descriptive statistics and parametric tests (t-test, ANOVA). According to the findings, 55.7% of the participants were female, and 44.3% were male. The highest self-efficacy perception was observed in the maqams and elements forming maqams, and the lowest was observed in the usuls subdimension. The coma scale efficacy score of males was significantly higher than that of females. 3rd and 5th grade students had higher self-efficacy perception than 1st grade students. Students who evaluated themselves as "excellent" in Turkish music knowledge had a significantly higher self-efficacy perception compared to other groups. Positive and significant relationships were found between the subdimensions. In light of these, the following conclusions were reached regarding the research: The self-efficacy perceptions of the students receiving vocational music education regarding TSM theory and practice courses are at a medium-high level. Self-efficacy level is affected by factors such as gender, education level, university, and individual musical experience. It was determined that students with high knowledge of Turkish music have stronger self-efficacy perceptions.

Keywords: Self-efficacy, Turkish music, theory, practice, vocational music education, student.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze müzik, birden çok biçimde tanımlanmıştır. Uçan’a göre müzik; “duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür” (Uçan, 2005, s. 10). Müzik insan yaşamında çok önemli bir faktördür. Müziğin insan yaşamında belirli işlevleri vardır ve bu işlevler bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere beş ana kümede toplanır (Uçan, 2005).

Öz yeterlik kuramı, kişilerin bir konu üzerinde kendilerini yeterli hissettikleri durumları gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek, yeterli hissetmedikleri durumları gerçekleştirme ihtimallerinin düşük olma yönünde olmasıdır. Bu kuram bu temel ilke üzerine inşa edilmiştir (Arseven, 2016).

Öz yeterlik, bireyin belirli bir alandaki bilgi ve becerilerinin farkında olması ve bu doğrultuda kendine güvenerek hareket etmesidir. Müzik eğitiminde öğrencinin başarısının öz yeterlik düzeyiyle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Korkmaz ise öz yeterliği, kişinin yapabilecekleriyle yapması gerekenleri karşılaştırarak buna göre karar vermesi olarak tanımlar. Kısaca, öz yeterlik kişinin kendini tanıyıp değerlendirme sürecidir.

Eğitim, gençlerin ve çocukların toplum yaşayışına uyum sağlamaları için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına, kişilik gelişimine okul içinde veya dışında doğrudan veya dolaylı yardım etme ve terbiye anlamına gelir (Başkan Günel, 2024). Geleneksel eğitim anlayışına göre eğitim tanımı, sıklıkla davranışçı yaklaşım doğrultusunda yapılmaktadır. Bu yaklaşıma bakıldığında eğitim, davranışı istendik yönde değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş, 2015). Eğitim, birey ve toplumları geliştirme, biçimlendirme gibi konularda en etkili süreçlerden biridir (Uçan, 2005).

Müzik eğitimi, kişilere göre farklılık gösteren değişen gelişen ve dönüşen bir eğitimidir. Müzik bireyleri ve toplumları yaşam ve kültür bağlamında besleyen en önemli damarlardan biridir. Müzik eğitimi ile birlikte bu damar açılır, genişler ve gelişir. Müzik kültürü ise bu damardan bireylere ve toplumlara akan kendine özgü kültürel bir kandır (Uçan, 2005).

Ülkemizde mesleki anlamda müzik eğitimi veren Güzel Sanatlar Liseleri, Konservatuvarlar, Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri vb. kurumlar vardır. Bu kurumların her birinin kendi sistem ve yöntemleri bulunmaktadır. Kimisi Klasik Batı Müziği, kimisi Klasik Türk Müziği, kimisi ise her ikisini de aynı anda öğretmektedir.

Türk müziği, Anadolu’ya Orta Asya’dan kopuzun sapında sistemleşmiş olarak gelmiştir. Bugün kullanmakta olduğumuz bağlamalarımızın sapındaki perde taksimatı, kopuzun perde sisteminden hemen hemen hiç farkı

yoktur. Bağlama sapında kullanılan sistem ve perdeler, Türk Müziği makamlarında en çok kullanılan perdelerden oluşmaktadır. Bu durum, Türk Müziği gerek folklor müziği gerekse klasik müziği ile en eski devirlerden ve aynı kaynaklardan gelmektedir (Özkan, 2018).

Klasik Türk Müziği dersleri, öğrencilere Türk Müziği Makam teorisi, Türk Müziği usulleri ve uygulaması hakkında bilgi vermektedir. Bu derslerin amacı Klasik Türk Müziğini korumak ve onu gelecek nesillere aktarmaktır. Bu derslerde öğrenciler Klasik Türk Müziği repertuarının seçkin klasik eserleri üzerinde teorik ve uygulamalı eğitim görmektedirler. Bu dersler toplu ve bireysel şekilde işlenebilmektedir. Teorik ders aşamasında bir makamı oluşturan öğeler (güçlü, yeden, seyir özelliği vb.) gibi konular işlenmektedir. Eserlere bu bilgiler ışığında analiz yaptırılmaktadır. Uygulama dersi aşamasında ise makamları oluşturan dördü ve beşlileri, makam dizisi üzerinde seyir örneklerini ve bu özellikleri en iyi karşılayan eserleri seslendirme yapmayı amaçlanmaktadır.

Lisans seviyesinde müzik eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılan Klasik Türk Müziği teori ve uygulaması üzerine yapılan literatür çalışmalarına bakıldığında öz yeterlik üzerine yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu çalışmayı hem nicel hem nitel veriler ışığından detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiği düşünülüp böyle bir çalışma yapılması ihtiyacı doğmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada mesleki müzik eğitimi alan bireylerin Türk müziği teori ve uygulama derslerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın şu sorulara cevap aranacaktır;

1. Mesleki müzik eğitimi kurumlarında farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerinin Klasik Türk müziği teori ve uygulaması üzerine öz yeterlik düzeyleri nasıldır? Bu derse ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğrencilerin Klasik Türk müziği teori ve uygulaması üzerine öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, çalgısı, dinlediği müzik türü, ailenin dinlediği müzik türleri açısından aralarında farklılıklar var mıdır?

Çalışmanın Gerekçe ve Önemi

Bu mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki öğrencilerin yıllar boyunca süregelen Türk Müziği teori ve uygulaması dersi ile ilgili sorunlarının hem anket hem de mülakat yoluyla derinlemesine inceleyecektir. Bu incelemeler doğrultusunda öğrencilerin Türk Müziği teori ve uygulaması dersi bağlamında özyeterlik düzeylerini ölçecek olup, bu ders hakkındaki görüşlerini alarak öğrencilerin hangi alanlarda daha çok sorun yaşadıkları tespit edilecektir. Sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulacaktır.

Konu ve kapsamı, özgün değer: Yapılan literatür taramalarının sonucunda daha önce bu alanda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar Türk Müziği teori ve uygulaması dersi bağlamındaki öz yeterlik ve bu ders hakkındaki düşüncelerini farklı ölçekler uygulanarak tespit edilmiştir. Fakat bu çalışma Başkan Günel'in (2024) yüksek lisans tezinde geliştirmiş olduğu "TSM Teori ve Uygulaması Derslerine İlişkin Yeterlilik Ölçeği" ile araştırmacıların ürettiği mülakat soruları ile yapılacaktır. Bu şekilde bir çalışma daha önce yapılmamış olduğundan dolayı, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, verilerin sayısal olarak toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasını esas alan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, pozitivist yaklaşım çerçevesinde yürütülür ve bu yaklaşımın dışına çıkılmaz. Bu tür çalışmalar, genellikle büyük evren ve örneklemle çalışmayı mümkün kılan olasılığa dayalı örnekleme tekniklerini kullanır. Amaç; nesnel, kontrol edilebilir ve ölçülebilir bilgilere ulaşmaktır. Elde edilen veriler, geçerlilik ve güvenilirlik ilkelerine göre değerlendirilir ve istatistiksel analiz programları yardımıyla

sayısal olarak çözümlenir. Bu veriler sayesinde araştırma konusu tanımlanabilir, anlaşılabilir, tahmin edilebilir veya denetim altına alınabilir. Ancak bu süreçte araştırma deseninin doğru belirlenmesi de araştırmanın başarısı açısından büyük önem taşır (Garip, 2023).

Araştırmanın Örnekleme

Amaçlı örneklem; araştırmanın amacına uygun olarak evrenden belirli ölçütler ve amaçlar doğrultusunda örneklerin seçilmesini ifade etmektedir (Baltacı, 2018). “Amaçlı rastgele örneklem, sistematik ve rastgele seçilen durum örneklerinin araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı bir şekilde tasnif edilmesidir” (aktaran Baltacı, 2018). Araştırmanın nicel verilerinin toplanması kısmındaki örneklem grubu mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturacaktır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	59	55,7
	Erkek	47	44,3
Okuduğu üniversite	Trabzon Üniversitesi	63	59,4
	Ankara MGÜ	19	17,9
	İTÜ	7	6,6
	Diğer	17	16,0
Okuduğu bölüm	Konservatuvar	71	76,4
	GS Eğitim Fakültesi	13	12,3
	Diğer	12	11,3
Sınıf	1. sınıf	13	12,3
	2. sınıf	13	12,3
	3. sınıf	23	21,7
	4. sınıf	36	34,0
	5. sınıf	21	19,8
Bireysel çalgısı	Bağlama	22	20,8
	Piyano	14	13,2
	Gitar	10	9,4
	Keman	17	16,0
	Diğer	33	31,1
	Yok	10	9,4
Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisi	Hiç iyi değilim	7	6,6
	Biraz iyiyim	27	25,5
	Orta düzeyde iyiyim	39	36,8
	Çok iyiyim	33	31,1

MGÜ: Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi; GS: Güzel Sanatlar

Araştırmaya katılan 106 üniversite öğrencisinin %55,7’si kadın, %44,3’ü erkektir. Katılımcıların %59,4’ü Trabzon Üniversitesinde, %17,9’u Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesinde, %6,6’sı İstanbul Teknik Üniversitesinde, %16’sı diğer üniversitelerde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %76,4’ü konservatuvar, %12,3’ü güzel sanatlar eğitim fakültesi, %11,3’ü diğer bölüm öğrencisidir. Katılımcıların %12,3’ü 1. sınıfta, %12,3’ü 2. sınıfta, %21,7’si 3. sınıfta, %34’ü 4. sınıfta, %19,8’i 5. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların %20,8’inin bireysel çalgısı bağlama, %13,2’sinin piyano, %9,4’ünün gitar, %16’sının keman, %31,1’inin diğer çalgılar olup %9,4’ünün bireysel çalgısı bulunmamaktadır. Katılımcıların %6,6’sı Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini hiç iyi değil olarak değerlendirmekte, %25,5’i biraz iyi, %36,8’i orta düzeyde iyi, %31,1’i çok iyi olarak değerlendirmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, nicel verilerin toplanmasına yönelik olarak iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

Anketin ilk bölümünde, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik olarak cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve bölüm, sınıf düzeyi, bireysel çalgı tercihi ve Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisi gibi değişkenler yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde ise, Başkan Günel (2024) tarafından geliştirilen ve dört faktör ile 18 maddeden oluşan “Türk Sanat Müziği (TSM) Teori ve Uygulaması Derslerine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde yapılandırılan ölçek; koma cetveli, usuller, dörtlü ve beşliler ile makamlar ve makamları oluşturan öğeler olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, katılımcıların TSM teori ve uygulama derslerine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,95; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,91 / 0,90 / 0,91 / 0,92 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların demografik bilgileri frekans ve yüzde tablosunda gösterilmiştir. Ölçeğin toplam ve alt boyut puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları betimsel istatistik tablosunda gösterilmiştir. Ölçek puanlarının normallik sınavında çarpıklık katsayısı (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları dikkate alınmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanların uygun dönüşümleri (karekök, logaritmik, ters dönüşüm) yapılarak parametrik testler kullanılabileceği gibi normal dönüşüm mümkün olmadığında non-parametrik testler kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2011). Hafif düzeyde basık olan koma cetveli ve makamlar / makamları oluşturan öğeler alt boyut puanlarının karekök dönüşümleri yapılarak ölçeğin toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; okuduğu üniversite, bölüm, sınıf düzeyi, çaldığı çalgı, Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisi değişkenlerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda (Levene test istatistiğine ait $p>0,05$) LSD post hoc testinden; varyanslar homojen olmadığı durumlarda Games-Howell post hoc testinden yararlanılmıştır. Ölçeğin alt boyut puanları arasındaki ilişkide Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p<0,05$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, yalnızca Türkiye’deki mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören belirli sınıf düzeylerindeki öğrencilerle sınırlıdır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, bu evren dışında genellenemez. Ayrıca veri toplama aracı olarak sadece “TSM Teori ve Uygulaması Derslerine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği”nin kullanılması, araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Bu durum, öğrencilerin öz yeterlik algılarını değerlendirmede yalnızca nicel verilerle sınırlı kalınmasına neden olmuştur.

Etik Hususlar

Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve katılımcılara anket uygulamasından önce bilgilendirilmiş gönüllü onam formu sunulmuş. Yalnızca onam formunu kabul eden bireylerin çalışmaya dâhil edildiği ifade edilmiş. Katılımcıların araştırmanın herhangi bir aşamasında, herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan ayrılma haklarının bulunduğu vurgulanmış. Bu tür durumlarda, ilgili katılımcının yerine önceden belirlenmiş yedek katılımcı listesinden uygun bir bireyle çalışmaya devam edildiği belirtilmiş. Araştırma sürecinde elde edilen tüm kişisel verilerin gizliliğinin korunacağı, verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ifade edilmiş; katılımcı haklarının 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu çerçevesinde güvence altına alındığı belirtilmiş.

BULGULAR

Bu bölümde, mesleki müzik eğitimi alan bireylerin Türk Sanat Müziği (TSM) teori ve uygulama derslerine yönelik öz yeterlik düzeylerine ilişkin nicel bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri

doğrultusunda betimsel istatistikler sunulmuş, ardından öz yeterlik puanlarının cinsiyet, üniversite, bölüm, sınıf düzeyi, bireysel çalgı ve Türk müziğine ilişkin bilgi düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilere dair korelasyon sonuçları değerlendirilmiştir.

Tablo 2. TSM Teori ve Uygulaması Derslerine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Ç.	B.
Koma Cetveli	106	1,00	5,00	3,49	1,25	-0,34	-0,87
Usuller	106	1,00	5,00	3,19	1,11	-0,08	-0,69
Dörtlü ve Beşliler	106	1,00	5,00	3,37	1,23	-0,34	-0,84
Makamlar ve Makamları Oluşturan Ögeler	106	1,00	5,00	3,55	1,24	-0,68	-0,34
TOPLAM	106	1,00	5,00	3,40	1,02	-0,15	-0,71

Ç.: Çarpıklık B.: Basıklık

Tablo 2’ye göre TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik ölçek puanı $3,40 \pm 1,02$ olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (5) puanlara göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik algısı orta-yüksek düzeydedir ($100 * [3,40 - 1,00] / [5 - 1] = \%60$). Alt boyut puanlarına göre TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin en yüksek öz yeterlik algısının “makamlar ve makamları oluşturan ögeler” ($3,55 \pm 1,24$), “koma cetveli” ($3,49 \pm 1,25$) ve “dörtlü ve beşliler” ($3,37 \pm 1,23$) öz yeterliklerine ait olduğu; en düşük öz yeterlik algı puanının ise “usuller” ($3,19 \pm 1,11$) öz yeterlik algısına ait olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Tablo 3’te ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Koma Cetveli	Kadın	59	3,22	1,15	-2,27	0,025
	Erkek	47	3,81	1,30		
Usuller	Kadın	59	3,03	1,07	-1,77	0,080
	Erkek	47	3,40	1,12		
Dörtlü ve Beşliler	Kadın	59	3,19	1,21	-0,61	0,544
	Erkek	47	3,59	1,23		
Makamlar ve Makamları Oluşturan Ögeler	Kadın	59	3,48	1,23	-0,51	0,608
	Erkek	47	3,63	1,26		
TOPLAM	Kadın	59	3,23	0,96	-1,93	0,056
	Erkek	47	3,61	1,06		

Usuller, dörtlü ve beşliler, makamlar ve makamları oluşturan ögeler alt boyut puanları ve ölçek toplam puanının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Koma cetveli ($t = -2,27$; $p < 0,05$) alt boyut puanının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların koma cetveli öz yeterlik puanı, kadın katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4’te ölçek puanlarının katılımcıların okuduğu üniversiteye göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek puanlarının okuduğu üniversiteye göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Üniversite	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Koma Cetveli	A-Trabzon Üniversitesi	63	3,47	1,27	2,40	0,073	
	B-Ankara MGÜ	19	3,38	1,25			
	C-İTÜ	7	4,68	0,75			
	D-Diğer	17	3,18	1,15			

Usuller	A-Trabzon Üniversitesi	63	3,11	1,12	2,39	0,073	
	B-Ankara MGÜ	19	3,11	1,19			
	C-İTÜ	7	4,25	0,87			
	D-Diğer	17	3,18	0,88			
Dörtlü ve Beşliler	A-Trabzon Üniversitesi	63	3,38	1,18	3,32	0,023	C>A,B,D
	B-Ankara MGÜ	19	3,01	1,25			
	C-İTÜ	7	4,63	0,57			
	D-Diğer	17	3,19	1,31			
Makamlar ve Makamları Oluşturan Ögeler	A-Trabzon Üniversitesi	63	3,46	1,28	1,20	0,312	
	B-Ankara MGÜ	19	3,54	1,24			
	C-İTÜ	7	4,46	1,11			
	D-Diğer	17	3,52	1,11			
TOPLAM	A-Trabzon Üniversitesi	63	3,35	1,03	3,19	0,027	C>A,B,D
	B-Ankara MGÜ	19	3,26	0,97			
	C-İTÜ	7	4,50	0,66			
	D-Diğer	17	3,26	0,94			

Koma cetveli, usuller, makamlar ve makamları oluşturan ögeler alt boyut puanlarının okuduğu üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Dörtlü ve beşliler ($F=3,32$; $p<0,05$) alt boyut puanı ve TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik ölçek toplam puanının ($F=3,19$; $p<0,05$) okuduğu üniversiteye göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre İstanbul Teknik Üniversitesinde öğrenim gören katılımcıların dörtlü ve beşliler yeterlik algı puanı ve TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik algı puanı, Trabzon Üniversitesi, Ankara MGÜ ve diğer üniversitelerde öğrenim gören katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 5'te ölçek puanlarının katılımcıların okuduğu bölüme göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Puanlarının Okuduğu Bölüme Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Bölüm	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Koma Cetveli	A-Konservatuvar	81	3,49	1,27	0,91	0,404	
	B-GS Eğitim Fakültesi	13	3,79	1,09			
	C-Diğer	12	3,15	1,26			
Usuller	A-Konservatuvar	81	3,20	1,16	0,42	0,655	
	B-GS Eğitim Fakültesi	13	3,37	0,79			
	C-Diğer	12	2,96	1,07			
Dörtlü ve Beşliler	A-Konservatuvar	81	3,51	1,20	2,86	0,062	
	B-GS Eğitim Fakültesi	13	3,15	1,22			
	C-Diğer	12	2,65	1,21			
Makamlar ve Makamları Oluşturan Ögeler	A-Konservatuvar	81	3,58	1,30	0,71	0,494	
	B-GS Eğitim Fakültesi	13	3,69	0,84			
	C-Diğer	12	3,17	1,21			
TOPLAM	A-Konservatuvar	81	3,44	1,06	1,52	0,318	
	B-GS Eğitim Fakültesi	13	3,50	0,73			
	C-Diğer	12	2,98	0,95			

TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik ölçek ve alt boyut puanlarının okuduğu bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 6'da ölçek puanlarının katılımcıların okuduğu sınıfa göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Puanlarının Okuduğu Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Koma Cetveli	A-1. Sınıf	13	3,21	1,15	0,71	0,585	
	B-2. Sınıf	13	3,37	1,48			
	C-3. Sınıf	23	3,86	1,25			
	D-4. Sınıf	36	3,38	1,21			
	E-5. Sınıf	21	3,51	1,26			
Usuller	A-1. Sınıf	13	2,52	1,02	2,56	0,043	C,E>A
	B-2. Sınıf	13	3,17	1,23			
	C-3. Sınıf	23	3,49	1,20			
	D-4. Sınıf	36	3,03	1,08			
	E-5. Sınıf	21	3,57	0,83			
Dörtlü ve Beşliler	A-1. Sınıf	13	2,66	1,29	1,62	0,175	
	B-2. Sınıf	13	3,34	1,21			
	C-3. Sınıf	23	3,51	1,43			
	D-4. Sınıf	36	3,33	1,20			
	E-5. Sınıf	21	3,71	0,88			
Makamlar ve Makamları Oluşturan Ögeler	A-1. Sınıf	13	3,08	0,94	2,72	0,034	E>A,D
	B-2. Sınıf	13	3,26	1,48			
	C-3. Sınıf	23	4,06	1,34			
	D-4. Sınıf	36	3,23	1,20			
	E-5. Sınıf	21	3,99	0,94			
TOPLAM	A-1. Sınıf	13	2,87	0,81	2,30	0,064	
	B-2. Sınıf	13	3,28	1,18			
	C-3. Sınıf	23	3,73	1,17			
	D-4. Sınıf	36	3,24	0,96			
	E-5. Sınıf	21	3,70	0,81			

Koma cetveli, dörtlü ve beşliler alt boyut puanları ve ölçek toplam puanının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Usuller ($F=2,56$; $p<0,05$) ve makamlar ve makamları oluşturan ögeler ($F=2,72$; $p<0,05$) alt boyut puanlarının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin;

- LSD post hoc testi sonuçlarına göre 3 ve 5. sınıflardaki katılımcıların makamlar ve makamları oluşturan ögeler yeterlik algı puanları, 1. sınıftaki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Games-Howell post hoc testi sonuçlarına göre 5. sınıftaki katılımcıların TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik algı puanları, 1. ve 4. sınıflardaki katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 7’de ölçek puanlarının katılımcıların bireysel çalgıya göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 7. Ölçek Puanlarının Bireysel Çalgıya Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Bireysel Çalgı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Koma Cetveli	A-Bağlama	22	3,77	1,11	1,37	0,243	
	B-Piyano	14	3,54	1,41			
	C-Gitar	10	2,95	1,67			
	D-Keman	17	3,25	1,14			
	E-Diğer	33	3,70	1,21			
	F-Yok	10	3,03	1,11			
Usuller	A-Bağlama	22	3,34	1,23	0,79	0,561	
	B-Piyano	14	3,14	1,05			
	C-Gitar	10	2,90	1,14			
	D-Keman	17	3,22	1,23			
	E-Diğer	33	3,35	0,94			

	F-Yok	10	2,68	1,24		
Dörtlü ve Beşliler	A-Bağlama	22	3,58	1,22	1,75	0,130
	B-Piyano	14	3,20	1,04		
	C-Gitar	10	3,34	1,31		
	D-Keman	17	3,11	1,30		
	E-Diğer	33	3,68	1,19		
	F-Yok	10	2,54	1,17		
Makamlar ve Makamları Oluşturan Öğeler	A-Bağlama	22	3,91	1,14	1,80	0,119
	B-Piyano	14	2,79	1,02		
	C-Gitar	10	3,28	1,46		
	D-Keman	17	3,69	1,23		
	E-Diğer	33	3,72	1,21		
	F-Yok	10	3,28	1,41		
TOPLAM	A-Bağlama	22	3,65	0,97	1,42	0,222
	B-Piyano	14	3,17	0,96		
	C-Gitar	10	3,12	1,11		
	D-Keman	17	3,32	1,00		
	E-Diğer	33	3,61	1,00		
	F-Yok	10	2,88	1,11		

TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik ölçek ve alt boyut puanlarının bireysel çalgıya göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 8’de ölçek puanlarının katılımcıların Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 8. Ölçek Puanlarının Türk Müziğine İlişkin Teori ve Uygulama Bilgisine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Türk Müziğine İlişkin Teori ve Uygulama Bilgisi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Koma Cetveli	A-Hiç iyi değilim	7	2,29	1,87	14,26	0,000	D>A,B,C
	B-Biraz iyiyim	27	3,05	1,05			
	C-Orta düzeyde iyiyim	39	3,21	0,95			
	D-Çok iyiyim	33	4,42	1,02			
Usuller	A-Hiç iyi değilim	7	2,39	1,11	10,31	0,000	D>A,B,C
	B-Biraz iyiyim	27	2,68	0,98			
	C-Orta düzeyde iyiyim	39	3,08	0,92			
	D-Çok iyiyim	33	3,92	1,04			
Dörtlü ve Beşliler	A-Hiç iyi değilim	7	1,94	0,85	15,21	0,000	D>A,B,C C>A,B
	B-Biraz iyiyim	27	2,64	1,21			
	C-Orta düzeyde iyiyim	39	3,47	0,97			
	D-Çok iyiyim	33	4,15	1,00			
Makamlar ve Makamları Oluşturan Öğeler	A-Hiç iyi değilim	7	2,37	1,04	7,31	0,000	D>A,B,C C>A
	B-Biraz iyiyim	27	3,20	1,23			
	C-Orta düzeyde iyiyim	39	3,41	1,13			
	D-Çok iyiyim	33	4,25	1,09			
TOPLAM	A-Hiç iyi değilim	7	2,25	0,89	17,58	0,000	D>A,B,C C>A
	B-Biraz iyiyim	27	2,89	0,87			
	C-Orta düzeyde iyiyim	39	3,29	0,72			
	D-Çok iyiyim	33	4,19	0,92			

Koma cetveli ($F=14,26$; $p<0,05$), usuller ($F=10,31$; $p<0,05$), dörtlü ve beşliler ($F=15,21$; $p<0,05$), makamlar ve makamları oluşturan öğeler ($F=7,31$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik ölçek ($F=17,58$; $p<0,05$) puanının Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin;

- Games-Howell post hoc testi sonuçlarına göre Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini

çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların koma cetveli yeterlik algı puanları, kendisini hiç iyi değil, biraz iyi ve orta düzeyde iyi olarak değerlendiren katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- LSD post hoc testi sonuçlarına göre Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların usuller yeterlik algı puanları, kendisini hiç iyi değil, biraz iyi ve orta düzeyde iyi olarak değerlendiren katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- LSD post hoc testi sonuçlarına göre Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların dörtlü ve beşliler yeterlik algı puanları, kendisini hiç iyi değil, biraz iyi ve orta düzeyde iyi olarak değerlendiren katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini orta düzeyde iyi olarak değerlendiren katılımcıların dörtlü ve beşliler yeterlik algı puanları, kendisini hiç iyi değil ve biraz iyi olarak değerlendiren katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- LSD post hoc testi sonuçlarına göre Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların makamlar ve makamları oluşturan öğeler yeterlik algı puanları, kendisini hiç iyi değil, biraz iyi ve orta düzeyde iyi olarak değerlendiren katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini orta düzeyde iyi olarak değerlendiren katılımcıların makamlar ve makamları oluşturan öğeler yeterlik algı puanları, kendisini hiç iyi değil olarak değerlendiren katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- LSD post hoc testi sonuçlarına göre Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik algı puanları, kendisini hiç iyi değil, biraz iyi ve orta düzeyde iyi olarak değerlendiren katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Türk müziğine ilişkin teori ve uygulama bilgisinde kendisini orta düzeyde iyi olarak değerlendiren katılımcıların TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik algı puanları, kendisini hiç iyi değil olarak değerlendiren katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 9’da TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterlik alt boyut puanları arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. TSM Teori ve Uygulaması Derslerine İlişkin Öz Yeterlik Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5
A-Koma Cetveli	1	0,55**	0,61**	0,57**	0,81**
B-USuller		1	0,70**	0,63**	0,84**
C-Dörtlü ve Beşliler			1	0,66**	0,88**
D-Makamlar ve Makamları Oluşturan Öğeler				1	0,84**
E-TOPLAM					1

Tablo 9’a göre koma cetveli yeterlik algı puanı ile usuller ($r=0,55$; $p<0,05$), dörtlü ve beşliler ($r=0,61$; $p<0,05$), makamlar ve makamları oluşturan öğeler ($r=0,57$; $p<0,05$) yeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9’a göre usuller yeterlik algı puanı ile dörtlü ve beşliler ($r=0,70$; $p<0,05$), makamlar ve makamları oluşturan öğeler ($r=0,63$; $p<0,05$) yeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9’a göre dörtlü ve beşliler yeterlik algı puanı ile makamlar ve makamları oluşturan öğeler ($r=0,66$; $p<0,05$) yeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, mesleki müzik eğitimi alan bireylerin Türk Sanat Müziği (TSM) teori ve uygulama derslerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin, belirli değişkenler doğrultusunda anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, alan yazınında yer alan benzer çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Sarı’nın (2019) müzik öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada, katılımcıların geleneksel Türk müziği derslerine yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu

saptanmıştır. Bu durum, mevcut çalışmadaki genel öz yeterlik puanlarının da benzer biçimde orta-yüksek düzeylerde seyretmesiyle tutarlıdır.

Benzer şekilde, Bayrakçı'nın (2019) güzel sanatlar fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada da tutum ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş; geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin olumlu tutum sergileyen öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin alt boyutları arasında gözlemlenen anlamlı korelasyonlar, bu bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca Dönmez'in (2024) İzmir ili örneğiyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin tutumlarının yaş, sınıf düzeyi ve bireysel çalgı gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuş; bu durum da mevcut çalışmada sınıf düzeyi ve bireysel çalgıya göre ortaya çıkan anlamlı farklarla örtüşmektedir.

Pelikoğlu'nun (2007) mesleki müzik eğitiminde geleneksel Türk halk müziği dizilerinin isimlendirilmesine ilişkin yaptığı değerlendirme, müzik teorisi öğretiminde kullanılan kavramsal çerçevenin öğrencilerin öğrenme süreci üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada, dizilerin isimlendirilmesi ve kuramsal yapıdaki farklılıkların öğrencilerin kavramları anlamlandırmasında güçlük yarattığı ve bu durumun öz yeterlik üzerinde dolaylı bir etkiye bulunduğu vurgulanmıştır. Mevcut çalışmada da özellikle makamlar ve makamları oluşturan öğeler alt boyutunda elde edilen puanların görece daha düşük olması, kuramsal içeriklerdeki soyut yapıların öğrencilerin öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, müzik kuramlarının açık, anlaşılır ve işlevsel bir biçimde aktarılması; öğrenci merkezli ve uygulamaya dönük yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Öte yandan, Şen'in (2011) çalışmasında bazı değişkenlerin (örneğin cinsiyet) tutum üzerinde etkili olmadığı ifade edilmişken, bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuş olması, farklı örneklem gruplarından kaynaklanıyor olabilir. Kaya'nın (2022) Balıkesir Üniversitesi örneğinde de benzer şekilde, öğrencilerin geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutumlarında genel olarak olumlu bir eğilim gözlemlenmiş ve bu tutumların öz yeterlik algılarıyla ilişkili olabileceği vurgulanmıştır.

Dönmez (2024) tarafından yapılan çalışmada, güzel sanatlar liselerinde eğitim alan öğrencilerin geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutumlarının sınıf düzeyi, bireysel çalgı ve müziksel altyapı gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı ifade edilmiştir. Bu durum, mevcut çalışmada öz yeterlik algılarının bazı demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermesiyle benzerlik taşımaktadır.

Topaloğlu ve Afacan (2020), öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak yürüttükleri çalışmada, TSM ve Türk halk müziği derslerinin teori ve uygulama boyutlarının yeterince bütüncül yürütülmediğini ve öğrencilerin bu derslere yönelik motivasyonlarının düşük olabileceğini vurgulamışlardır. Bu görüş, bazı katılımcıların öz yeterlik algılarının düşük çıkmasıyla örtüşmektedir.

Şen ve Çelenk'in gerçekleştirdiği çalışmada da müzik öğretmenleri adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları, bu farklılaşmaların özellikle sınıf düzeyi ve bireysel çalgı gibi değişkenlerle ilişkili olabileceğini ortaya koyarak ilgili çalışmayla paralellik göstermektedir.

Algı'nın (2013, 2014) araştırmaları, geleneksel Türk müziği destekli bağlama öğretiminin hem çalgı becerisine hem de öğrenci tutumlarına olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, uygulama odaklı eğitimin öz yeterlik algılarını da yükseltebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma, öz yeterlik düzeylerinin sadece kuramsal değil, uygulama deneyimleriyle de şekillenebileceğini göstermektedir.

Eldemir (2013), müzik öğretmenlerinin geleneksel Türk müziği alanındaki yeterliklerinin mesleki başarıda belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Mevcut çalışmada öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin gelecekteki mesleki yeterlik algılarına temel oluşturacağı dikkate alındığında, bu bulgu önemli bir tamamlayıcı nitelik taşımaktadır.

Yılmaz'ın (2019) lisans düzeyindeki ses eğitimi ders programları üzerine yaptığı inceleme ise, bu derslerin kazanımları ile öğrencilerin yeterlik algıları arasında uyumsuzluklar bulunabileceğini göstermiştir. Bu durum, öz yeterlik algısının yalnızca bireysel yeterlik değil, öğretim programlarının yapısıyla da ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Aykurt'un (2019) Gazi Üniversitesi örneğinde gerçekleştirdiği araştırmada ise öğrencilerin Türk Halk Müziği perdelerini seslendirmede yaşadıkları teknik zorluklara dikkat çekilmiştir. Bu bulgu, teori ve uygulama arasındaki kopukluğun öz yeterlik düzeylerini nasıl etkileyebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Sonuç olarak, mevcut araştırmanın bulguları, alan yazınında yer alan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmekte; ancak bazı farklılıklar da barındırmaktadır. Bu durum, kullanılan ölçeklerin kapsamı, örneklem gruplarının demografik özellikleri, öğretim süreçlerinin niteliği ve kültürel müzik mirasına yönelik bireysel yaklaşımlardan kaynaklanabilir. Bu bağlamda, öz yeterlik algılarının geliştirilmesi için hem kuramsal bilgi hem de uygulama becerilerinin birlikte ele alındığı bütüncül eğitim programlarının tasarlanması önerilmektedir.

- Araştırmaya katılan 106 öğrencinin %55,7'si kadın, %44,3'ü erkektir.
- Katılımcıların %59,4'ü Trabzon Üniversitesi, %17,9'u Ankara MGÜ, %6,6'sı İTÜ, %16'sı diğer üniversitelerdendir.
- Katılımcıların %76,4'ü konservatuvar, %12,3'ü güzel sanatlar eğitim fakültesi, %11,3'ü diğer bölümlerdendir.
- Öğrencilerin %34'ü 4. sınıfta, %21,7'si 3. sınıfta, %19,8'i 5. sınıfta öğrenim görmektedir.
- Bireysel çalgı dağılımı; %31,1 diğer çalgılar, %20,8 bağlama, %16 keman, %13,2 piyano, %9,4 gitar ve %9,4 çalgısı olmayan şeklindedir.
- Katılımcıların %31,1'i Türk müziği bilgisini çok iyi, %36,8'i orta, %25,5'i biraz iyi, %6,6'sı ise hiç iyi değil olarak değerlendirmiştir.
- TSM teori ve uygulaması derslerine ilişkin genel öz yeterlik puanı $3,40 \pm 1,02$ bulunmuş ve bu, orta-yüksek düzeye karşılık gelmektedir.
- Cinsiyete göre yalnızca koma cetveli alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; erkeklerin puanı kadınlardan daha yüksek çıkmıştır.
- Üniversiteye göre; İTÜ öğrencilerinin dördü ve beşliler alt boyutu ve genel öz yeterlik puanları diğer üniversitelere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.
- Bölümler arasında öz yeterlik puanları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Sınıf düzeyine göre usuller ve makamlar/makam öğeleri alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmış; 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin puanları daha yüksektir.
- Bireysel çalgıya göre öz yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin TSM teori ve uygulaması derslerine yönelik genel öz yeterlik düzeyleri orta-yüksek düzeydedir. Bu durum, öğrencilerin alana yönelik temel özgüvenlerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.
- Öğrenciler en yüksek yeterliği "makamlar" konusunda hissederken, "usuller" alanında görece daha düşük bir yeterlik algısı sergilemişlerdir. Bu durum, ritim ve zaman yapılarına yönelik uygulamalı eğitimin yetersiz kalabileceğini düşündürmektedir.
- Cinsiyet değişkeni sadece "koma cetveli" boyutunda anlamlı bir fark yaratmış ve erkek öğrencilerin bu alanda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.
- İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversitelere göre bazı alt boyutlarda daha yüksek puanlar alması, kurumun eğitim yaklaşımının öğrencinin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisine işaret etmektedir.
- Sınıf düzeyi arttıkça öz yeterlik puanlarında da anlamlı bir artış görülmektedir. Bu durum, teorik ve uygulamalı bilgi birikiminin zaman içinde güçlendiğini desteklemektedir.

- Türk müziğine ilişkin bilgi düzeyi, öz yeterlik üzerinde doğrudan etkili bir değişkendir. Kendini bu alanda çok iyi gören bireylerin öz yeterlik düzeyleri, diğerlerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Tüm alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuş, bu da öğrencinin bir alandaki gelişiminin diğer alanlara da olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Öneriler

- Usuller boyutuna yönelik uygulamalı çalışmalar artırılmalı; özellikle ritmik yapıların örneklerle ve repertuarla desteklendiği dersler planlanmalıdır.
- Kurumsal düzeyde eğitim farklılıkları dikkate alınarak iyi uygulama örnekleri diğer üniversitelerde de yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğrencilerin öz yeterlik algılarını geliştirmek için düzenli geribildirim mekanizmaları kurulmalı, öğrencilerin kendi ilerlemelerini izlemeleri teşvik edilmelidir.
- Türk müziği bilgisi zayıf olan öğrenciler için destekleyici kurslar, seminerler ve kaynak önerileri sunularak temel düzey bilgi eksikliklerinin giderilmesi sağlanmalıdır.

Mesleki anlamda Türk müziği eğitimi veren kurumların ders içeriklerine en az bir ritim enstrümanı dersi eklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Algı, S. (2013). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda geleneksel Türk Sanat Müziği destekli bağlama öğretiminin öğrencilerin bağlama çalma becerisi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Algı, S. (2014). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda geleneksel Türk sanat müziği destekli bağlama öğretiminin incelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 17-49.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(6), 64–80. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7>
- Aykurt, H. (2019). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin Türk Halk Müziği perdelerini seslendirmede karşılaştığı zorlukların incelenmesi (Gazi Üniversitesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başkan-Günel, N. Y. (2024, Haziran). Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin Türk Sanat Müziği teori ve uygulaması derslerine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Dönmez, M. (2024). Güzel Sanatlar Liselerinde eğitim alan öğrencilerin geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir ili örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Eldemir, A. C. (2013). Öğretmen yeterlikleri kapsamında müzik öğretmenlerinin geleneksel Türk sanat müziği alanındaki yeterlikleri. *Fine Arts*, 8(2), 196-205.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1–19.
- Özkan, İ. H. (2018). *Türk mûsikisi nazariyatı ve usûlleri: Kudüm velveleleri*. Ötüken Neşriyat.

- Pelikoğlu, M. C. (2007). Mesleki müzik eğitiminde geleneksel Türk halk müziği dizilerinin isimlendirilmesinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şen, Y., & Çelenk, K. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(28), 131–150.
- Topaloğlu, T., & Afacan, Ş. (2020). Türk halk müziği ve Türk sanat müziği teorisi ve uygulaması derslerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 780-793.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (3. baskı). Evrensel Müzikevi.
- Yılmaz, M. (2019). Lisans düzeyinde yürütülen Türk Sanat Müziği ses eğitimi dersi öğretim programlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.



FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ PROFESSIONAL ANXIETY LEVELS OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES

Ramazan Berhan Karabulut

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü,
ramazan.karabulut2@ogr.sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0007-0380-9541>*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının demografik bilgileri ışığında kaygı düzeylerine yönelik tarama çalışması yaparak önceki çalışmalarda ortaya konulan problemlerin devam edip etmediğini ve güncel sorunların düzeyini saptamaktır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinde; cinsiyet, mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu, adayın bulunduğu sınıf seviyesi değişkenlerinin anlamlı bir farklılaşmaya sebep olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin toplanmasında Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği Programında tüm sınıf seviyelerinde öğrenimlerine devam etmekte olan 118 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden olan tarama deseninde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının genel mesleki kaygı düzeylerinin önceki çalışmalara göre artıp orta düzeye ulaştığını, ekonomik sosyal merkezli kaygı düzeylerinin orta seviyede ve atanma merkezli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmadaki değişkenlere bağlı olarak mesleki kaygı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği; mesleği isteyerek seçip seçmeme ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar neticesinde en fazla kaygı duyulan atama merkezli kaygı için kısa ve uzun vadeli planlamalar yapılabilir. Araştırmanın örneklemini genişletilerek, yeni açılan Milli Eğitim Akademileri ve çeşitli demografik değişkenler eklenerek, öğretmen adaylarından nitel yöntemlerle de veriler toplayarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki kaygı, fen bilimleri öğretmen adayları, tarama modeli

Abstract

The aim of this study is to determine whether the problems revealed in previous studies continue and the level of current problems by conducting a screening study on the anxiety levels of pre-service science teachers in the light of demographic information. It was examined whether the variables of gender, whether the candidate chose the profession willingly or not, and the grade level of the candidate caused a significant difference in the occupational anxiety levels of prospective teachers. ‘Professional Anxiety Scale for Prospective Teachers’ developed by Cabı and Yalçınalp (2013) and “Personal Information Form” prepared by the researchers were used to collect the data. The sample group of the study consists of 118 pre-service teachers who are continuing their education at all grade levels in Sakarya University, Faculty of Education, Science Teacher Education Programme in the 2023-2024 academic year. The research was designed and conducted in the survey design, which is one of the quantitative research designs. The data obtained were analysed with SPSS 21.0 package programme. As a result of the research; it was seen that the general occupational anxiety levels of pre-service teachers increased compared to previous studies and reached a medium level, their economic social-centred anxiety levels were at medium level and their assignment-centred anxiety levels were high. Depending on the variables in the study, it was seen that the level of occupational anxiety showed a significant difference according to the gender variable; no significant difference was found according to the variables of choosing the profession willingly or not and class level. As a result of the results, short and long term plans can be made for assignment-centred anxiety, which is the most common concern. The scope of the study can be expanded by expanding the sample of the study, adding newly opened National Education Academies and various demographic variables, and collecting data from prospective teachers

with qualitative methods.

Keywords: Professional anxiety, science teacher candidates, screening model

GİRİŞ

Nitelikli insan sayısı, toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen önemli unsurlardan biridir. Topluma katkı sağlayacak insanların yetiştirilmesi için etkili eğitim ve öğretim faaliyetleri gerekli kılınmalıdır. Toplumların geleceğini şekillendiren, eğitimin yegâne unsurlarından olan öğretmenler, tarih boyunca en önemli meslek gruplarından biri olmuştur. Eğitim çalışmalarının başarıya ulaşmasında eğitim programları, öğretmen, öğrenci, okul çok önemli yere sahip olsa bile, şüphesiz bu sistemin en önemli kahramanı öğretmendir (Özkan, 2012; Çelikten vd., 2005; Seferoğlu, 2004). Yerel ve evrensel kültürün sonraki kuşaklara aktarılabilmesini, kişilerde var olan potansiyelin çıkarılmasını, yeni bilgi ve becerilerin donanımında üstlendiği rollerle öğretmenlik mesleği toplum içerisinde diğer mesleklerden daha farklı bir konuma sahiptir (Güven, 2010). Bu durumdan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin yetiştirilirken oldukça hassas bir eğitim ile yetiştirilmesi gerektiğini kanıtlar niteliktedir. Nitelikli öğretmenler yetiştirilebilmesi için onları olumsuz şekilde etkileyecek faktörleri inceleyerek olası çözümlerin bulunmasını ve gelecekte öğretmen olmak isteyen kişilerin kendilerini, öğrencilerini ve toplumlarını daha verimli olacak şekilde geliştirecektir (Çelen & Bulut, 2015).

Toplumdaki hemen herkesi etkilediği gibi öğretmen adaylarını da derinden etkileyen duyguların başında kaygı gelmektedir. Kaygı kişilerde farklı neticeler ortaya koyduğundan tam manasıyla tanımını yapmak güçtür. Bununla birlikte geçmişten günümüze kaygı üzerine yapılan farklı tanımlamalar mevcuttur. Cüceloğlu (2016) kaygıyı, korku, üzüntü, başarısızlık, sıkıntı, acizlik, sonucun ne olacağını bilememe ve yargılanma gibi farklı duyguları içerisinde bulundurmamak olarak tanımlar. Temiz'e (2011) göre sorunun ne olduğunu bilemediğimiz, belli belirsiz korku hâlidir. Dilmaç'a (2010) göre insanlar kaygılandıklarında gelecekle ilgili olası başarısızlık, karamsarlık, sıkıntı, endişe, karışıklık, umutsuzluk gibi duygular yaşadıklarını ifade ederler.

Günümüzde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaygı hissetmelerine neden olan pek çok durum bulunmaktadır (Cabı & Yalçınalp, 2013). Öğretmen yetiştirme ve işe başlama süreci, mesleğin ekonomik gelir seviyesi, öğretmenlik mesleğinin çalışma şartları ve sorumlulukları gibi unsurlar öğretmen adaylarında ve öğretmenlerde geleceğe yönelik olumsuz tutumlar geliştirilmesine sebebiyet verebilmektedir (Polat, 2018).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevini eğitim fakülteleri üstlenmektedir. Eğitim fakültelerindeki programlardan birini tercih eden öğrenciler, tercih ettiği program doğrultusunda alan bilgisi, pedagojik formasyon, genel kültür ve genel yetenek derslerini almaktadır. Seçilen programda eğitim veren akademisyenler, öğrenim gören öğretmen adayları, programların öğretmen yetiştirme sürecinde başarısız olduklarına ve bu başarısızlığa neden olan sebepleri de alana dair aldıkları bilgilerin, o alanı öğrenmede yeterli olmadığı görüşünde bulunmaktadırlar (Okçabol, 2004).

Öte yandan öğretmen adaylarını etkileyen sorunlarında başında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gelmektedir. Cabı ve Yalçınalp (2013), öğretmen adaylarının fakülteyi bitirdikten sonra karşılaşacakları KPSS sebebiyle bazı sıkıntılar çektiklerini belirtmişlerdir. Ülkedeki öğretmen ihtiyacı dikkate alınmadan, öğretim görevlilerinin akademik çalışmaları neticesinde bölümler açılmıştır (Çelikten vd., 2005). İzlenilen yanlış politikalar sonucunda öğretmen adaylarının mezun oldukları programa ilişkin girmiş oldukları sınavda diğer kamu görevlilerine nazaran daha fazla ders ve mülakat ile muhatap olarak çok fazla öğretmen adayının içinde belirli dereceye girmeleri gerekmektedir. Bu kaygıya kapılan öğretmen adayları, sınavlarda asıl performanslarını ortaya çıkarırken zorlanacaklardır. Sınavdan sonra ise atama takvimlerinin belirsizliğinden ötürü öğretmen adaylarının kontenjan kaygıları baş göstermektedir. Sorumlu tutulan ders sayısı, kontenjan azlığı ve mülakat uygulamasından dolayı kaygılı yetişen öğretmenlerle sağlıklı bir gelecek inşa etmek güçleşecektir. Tüm zorluklara rağmen atanan öğretmen adaylarının çoğu, yaşadıkları çevrenin dışında göreve başlamaktadır. Öğretmenlerin göreve başladıkları yerlerde farklı bir coğrafyaya, kültüre, fiziksel imkanlara ve sosyal ilişkilere adaptasyon sağlamaları gerekmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda yaşadıkları çevreden farklı bir yerde görev yapacak olmaları hâlinde; o bölgenin kültürüne uyum sağlamakta zorlanabileceklerine, kendi kültürlerinden dolayı yadırganabileceklerine, sınıf yönetimini sağlamada, öğrenci

ve veli iletişimi sırasında karşılaşılabilecek olumsuzluklara, idareci ve meslektaşlarıyla siyasi fikir ayrılıklarında anlaşamama gibi zorluklarla karşılaşılabilecekleri ifade etmişlerdir (Aktaş, 2016; Sever vd., 2015).

Öğretmen adaylarının yapacakları meslek neticesinde alacakları maddi getiri beklentilerini karşılamamaktadır. Yeni atanmış öğretmenlerin problemleri arasında maaş ve ders ücretlerinin, ihtiyaçları karşılamada yeterli olmadığı belirtilmiştir (Öztürk, 2016). Öğretmenlik mesleği diğer kamu görevlileriyle kıyaslandığında en düşük memur maaşından bir miktar fazla olduğu görülmektedir. Bu kadar emek verilen bir mesleğin hem maddi hem manevi statüsü düşürülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmaları incelediğimizde Cabı ve Yalçınalp (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarına istihdam sağlamada, öğrenci ile iletişimde, okul yaşantısında, ekonomik durum, mesleki kabul ve çevre ile ilgili kaygılı olduklarını tespit etmişlerdir. Cabı ve Yalçınalp'ın (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik donanım ve etkin kullanım becerisine sahip olamamaktan kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Erkin ve Gülseçen'in (2001) araştırmalarında, bilgisayar kullanma imkânı bulan genç öğretmenlerin, tecrübeli öğretmenlerden çok daha bilgili olduklarını ve bundan dolayı daha az kaygılandıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın neticesinde öğretmenlerin görev sürelerine bakılmaksızın, eğitim teknolojilerine yönelik bilgi, beceri ve tecrübeleri öğretmenlik dönemlerinde kaygılanma açısından bir faktör olduğu söylenebilir. Doğan ve Çoban (2009) çalışmasında öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada kaygı ile tutum arasındaki ilişkiyi incelemiş, mesleğe yönelik tutum ile mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin negatif ve anlamlı seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının demografik bilgileri ışığında, mesleği isteyerek seçip seçmemelerine ilişkin değişkenler çerçevesinde, kaygı düzeylerine yönelik tarama çalışması yaparak önceki çalışmalarda ortaya konulan problemlerin devam edip etmediğini ve güncel sorunların düzeyini saptamaktır. Araştırmanın literatüre olan katkısı ise mesleğini isteyerek seçmiş adaylar ve istemeden seçmiş adaylar arasındaki kaygı düzeyi farkını gözlemlemek, öğretmen adaylarının geçmişten bugüne süre gelen sorunlarına cevaplar bulunabilmiş mi, hâlâ aynı sorunlarla karşılaşp karşılaşmadıklarını ve mevcut kaygı düzeylerini ortaya koyarak gerekli iyileştirmelerin yapılmasına katkı sunabilmek ve araştırma sonuçlarında karşılaşılan olumsuz durumlara yönelik yetkili kişilere yardımcı olabilmektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modeli geçmişte olan bir durumu yahut var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Tarama çalışmaları kategori edilirken zaman ve amaç boyutları dikkate alınarak sınıflandırılır (Johnson & Christensen, 2014 aktaran Polat, 2018). Betimsel tarama deseniindeki amaç araştırılmak istenen sorunun hâli hazırdaki durumunu saptayarak neredeyiz sorusuna yanıt aranmasıdır (Çepni, 2010). Zaman boyutu göz önüne alındığında ise kesitsel bir çalışmadır. Kesitsel tarama deseniinde mevcut betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülerek veriler elde edilir (Büyüköztürk vd., 2022).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği Programı'na kayıtlı olan 118 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini tespit etmek için Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı seviyelerini tespit edebilmek için geliştirilen bu ölçek 45 madde ve 8 alt başlıktan oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Kişisel

bilgi formu; öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinde farklılaşmaya sebep olabileceği düşünülen cinsiyet, adayın bulunduğu sınıf seviyesi, mesleğini isteyerek seçip/seçmeme durumu değişkenlerini içeren üç maddelik bir form olarak hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce yapılacak olan analizlere karar verebilmek için veri dağılımının normallik değerlerine bakılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar paylaşılmıştır.

Cronbach Alfa Güvenilirlik Analizi

Test puanlarının güvenilirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan Cronbach alfa katsayısı daha çok derecelendirme ölçeklerinde elde edilen verilerde kullanılır. α katsayısı ölçek maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlığı olduğunu göstergesidir (Büyüköztürk vd., 2022).

Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin Alt Faktörlerine ve Bütününe Ait Ölçek Geliştirme Çalışmasındaki Cronbach Alfa Güvenirlik Değerleri ile Araştırmada Elde Edilen Cronbach Alfa Güvenirlik Değerleri

Faktörler	Ölçek Geliştirme Çalışmasına Ait Cronbach Alfa α Güvenirlik Değerleri	Araştırmaya Ait Cronbach Alfa α Güvenirlik Değerleri
Görev Merkezli Kaygı	,94	,94
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	,88	,92
Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	,90	,87
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	,82	,85
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	,85	,89
Atanma Merkezli Kaygı	,82	,84
Uyum Merkezli Kaygı	,77	,77
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	,67	,66
Toplam	,95	,96

Güvenirlik katsayısı 0 ila +1 arasında değerler alabilir. α katsayısı +1’e ne kadar yaklaşırsa güvenilirliğin arttığı anlamını ifade eder (Can, 2024).

Normallik Dağılımı

Veri analizinde öncelikle verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Çalışmada 118 kişiden veri toplanmıştır. Gözlem sayısının 30’un üzerinde olduğu durumlarda Kolmogrov-Smirnov değerine bakılması önerilmektedir (Can, 2024).

Tablo 2. Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi

	Kolmogrov-Smirnov Değeri	p
Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyi Ölçek Puanları	,06	,20

Tablo 2’de yer alan sonuçlara göre öğretmen adayı kaygı ölçeği incelendiğinde normallik testi sonucundan hesaplanan Kolmogrov-Smirnov p değeri ,05’ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Ölçeği Puanları

Tablo 3. Öğretmen Adayı Mesleki Kaygı Düzeyi Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Xort	SS.
Görev Merkezli Kaygı	3,48	,87
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	2,76	1,03
Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	3,35	,93
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	3,50	,95
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	3,27	1,08
Atanma Merkezli Kaygı	2,10	1,04
Uyum Merkezli Kaygı	2,97	1,04
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	3,26	,81
Genel Mesleki Kaygı (Tüm Ölçek)	3,09	,74

Öğretmen adayı mesleki kaygı ölçeğinin puan ortalaması 3,09 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçla beraber fen bilimleri öğretmen adaylarının genel mesleki kaygıları “Kısmen Kaygılanıyorum” olarak saptanmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ait bulgulara baktığımızda Görev Merkezli Kaygı düzeylerinin “Kısmen Kaygılanıyorum”, Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı düzeylerinin “Kısmen Kaygılanıyorum”, Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı düzeylerinin “Kısmen Kaygılanıyorum”, Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı düzeylerinin “Çok Az Kaygılanıyorum”, Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı düzeylerinin “Kısmen Kaygılanıyorum”, Atanma Merkezli Kaygı düzeylerinin “Oldukça Kaygılanıyorum”, Uyum Merkezli Kaygı düzeylerinin “Kısmen Kaygılanıyorum”, Okul Yönetimi Merkezli Kaygı düzeylerinin “Kısmen Kaygılanıyorum” seviyelerinde olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığının araştırılması için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyi Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	105	3,02	,71	14,46	-2,64	,01
Erkek	13	3,64	,80			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t(14,46) = -2,64, p < ,05$). Kadın fen bilimleri öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,02$) ile erkek fen bilimleri öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,64$) arasında ortalama açısından bir fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak erkek fen bilimleri öğretmen adaylarının kadın fen bilimleri öğretmen adaylarına göre kaygı düzeylerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Bölümü İsteyerek Seçip-Seçmeme Değişkenine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının üniversite sınav sonuçlarından sonra yaptıkları tercihlerinde kazanmış oldukları fen bilimleri öğretmenliği programını isteyerek seçip seçmemelerinin mesleki kaygı düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Bunun için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyi Ölçek Puanlarının Bölümü İsteyerek Seçip-Seçmemelerine Göre t-Testi Sonuçları

Tercih	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	79	3,16	,73	73,39	1,57	,12
Hayır	39	2,93	,76			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümü isteyerek seçip seçmemelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(73,39) = 1,57, p>,05$). Bölümü isteyerek seçen fen bilimleri öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,16$) ile bölümü isteyerek seçmeyen fen bilimleri öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,93$) arasında ortalamalar açısından bir fark olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre mesleki kaygı düzeylerinin nasıl değiştiği araştırılmıştır. Bu karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyi Ölçek Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf Seviyeleri	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	36	3,16	,89
2. sınıf	30	3,13	,71
3. sınıf	30	2,94	,71
4. sınıf	22	3,11	,57

Tablo 5’te yer alan analiz sonuçlarına göre en yüksek puan ortalaması 1. sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarına ait iken en düşük puan ortalaması 3. sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarına aittir.

Tablo 7. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyi Ölçek Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,96	3	,32	,56	,63	- (yok)
Gruplar içi	64,81	114	,56			
Toplam	65,77	117				

Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür $F(3, 117)=0,56, p>,05$.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Güvenirliliğe yönelik analizlerin sonucunda ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı cronbach $\alpha=0,94$ ve sekiz alt boyuttan yedisinin cronbach α katsayılarının $0,70$ ’in üzerinde olduğu bir alt boyutun ise $0,66$ olması ölçeğin bütün olarak ve alt boyutlarının büyük oranda kendi içinde tutarlı olduklarına göstermektedir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2018) yaptığı çalışmada Fen Bilimleri öğretmen adaylarının kaygı düzeyinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. 6 yıl sonra yaptığımız çalışma sonucunda elde ettiğimizi bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyinin arttığını ve bu durumun olumlu bir durum olmadığı sonucuna ulaşabiliriz. Mesleki kaygıyı oluşturan alt faktörlere ilişkin bulgulara bakıldığında, Görev Merkezli Kaygı, Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı, Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı, Uyum Merkezli Kaygı, Okul Yönetimi Merkezli Kaygı düzeylerinin “Kısmen Kaygılanıyorum” seviyelerinde olduğu, Atanma Merkezli Kaygı düzeylerinin ise “Oldukça Kaygılanıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının Atanma Merkezli Kaygılarının yüksek çıktığı ve güncel çalışmamızda da oldukça yüksek bir atanma kaygısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının atanma kaygılarını

azaltmak için yeterli düzeyde bir çalışma yapılmadığını ve gün geçtikçe atanma merkezli kaygı düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analizler ve elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyetin mesleki kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Kadın fen bilimleri öğretmen adaylarının puan ortalamaları ile erkek fen bilimleri öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ortalama açısından bir fark vardır. Bu fark istatistiksel olarak erkek fen bilimleri öğretmen adaylarının kadın fen bilimleri öğretmen adaylarına göre kaygı düzeylerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Polat'ın (2018) çalışmasına bakıldığında tam tersi bir durum gözlemlenmiştir. Güncel çalışmada erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre mesleki kaygı düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılrken, literatürdeki çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleki kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalardan farklı olmasının sebebi araştırmaya katılan erkek fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısından kaynaklı olabilir. Yapılacak diğer araştırmalarda erkek fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı artırılarak sonuç tekrar değerlendirilebilir. Erkek cinsiyeti lehine oluşan anlamlı farkın sebebi toplumsal olarak erkeğe biçilen rollerden (evlilik, ev geçindirme, ekonomik özgürlük) kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Saracaloğlu ve diğerleri (2009), tezsiz yüksek lisans öğrencileriyle yaptıkları araştırmada bölümlerini isteyerek seçen öğrencilerin, mesleğe yönelik kaygılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmada ise, mesleği isteyerek seçip/seçmeme değişkeni göz önünde bulundurularak elde edilen bulgular ve analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Mesleği ya da bölümü isteyerek seçip seçmeme değişkeni bu çalışma özelinde kaygı düzeyi unsurlarından biri olmadığı söylenebilir. Lisans düzeyindeki ve aynı bölümdeki öğretmen adaylarıyla çalışmalar yapılarak ortaya çıkan sonuçlar daha kıyaslanabilir olacaktır. Öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf seviyesinin, mesleki kaygı düzeyinde anlamlı farklılaşmaya sebep olan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki ulaşılabilen diğer çalışmalarda da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup, çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Türkdoğan da (2014), Polat da (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu bulgunun çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının en fazla kaygılı olduğu nokta olan atama merkezli kaygılar için kısa ve uzun vadeli planlamalar yapılabilir. Öğretmenlik mesleğini 'atanamayan öğretmen' niteliğinden arındırıp, eğitim sektörüne bütçeler ayrılarak iyileştirmeler yapılabilir. Şu anda gündeme gelen emekli öğretmen sayısı kadar alım yapılmasından dolayı öğretmen adaylarının atanma kaygı düzeyleri artmış olması bu durumla ilişkilendirilebilir. Bu durumun çözümü olarak emekli öğretmen maaşını artırarak hem uzun yıllar çalışan öğretmenlerin dinlenmesine hem de yeni nesil öğretmenlerin atanmasına fırsat sağlanabilir. Ekonomik olarak kaygı duyan öğretmen adayları için öğretmenlik maaşının artırılması yolunda çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma, Türkiye'de Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Fen Bilimleri öğretmen adayları üzerinden gerçekleştirilmiş olup, tüm Marmara Bölgesi'ndeki ve yurt genelindeki diğer üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören Fen Bilimleri öğretmen adayları ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde uygulanabilir. Yeni yapılacak araştırmalara farklı değişkenler (vakıf-devlet üniversitesi, mülakata girme, vb.) eklenerek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Önümüzdeki dönemlerde faaliyet gösterecek olan Millî Eğitim Akademileriyle ilgili faktörler yeni yapılacak olan çalışmalara eklenilebilir, akademilerin öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine yönelik etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, B. Ç. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(38), 16-30.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (33. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

- Cabı, E., & Yalçınalp S. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri, *IV. International Educational Technology Conference*, Hacettepe Üniversitesi, S. 579.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).
- Can, A. (2024). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. (28. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Çelen A., & Bulut, D. (2015) Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının belirlenmesi (AİBÜ Örneği), *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 247-261
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Körpeoğlu Journal*, 34(153).
- Erktin, E., & Gülseçen, S. (2001). Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımını etkileyen psikolojik etmenler. *Eğitim ve Bilim*, 26(121).
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *Elementary Education Online*, 15(2), 378-390.
- Polat, O. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ve mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlerle incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, A. G. O., & Kanma, A. G. A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Sever, D., Aktaş, B. Ç., Şahin, S. A., & Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Science International*, 5(2), 1-23.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Temiz, E. (2011). An examination for vocational anxiety level of teacher candidates of department of fine arts

education in the sense of gender and field variables. *Fine Arts*, 6(2), 303-310.

Türkdoğan, S. C. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ İLGİLERİNİN MESLEKİ YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ

PRE-SERVICE TEACHERS' VOCATIONAL INTEREST AND PERCEPTIONS OF COMPETENCE

Tuba Aydın Güngör

Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tuba.gngr@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3356-7826>

Çiğdem Çakır

*Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, cigdem.cakir@erbakan.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1954-5214>*

Özet

Bu araştırma, öğretmen adaylarının mesleki ilgi düzeylerinin mesleki yeterlilik algıları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış, mesleki ilgi bağımsız; mesleki yeterlilik ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Çalışma grubu, farklı alanlardan 150 kadın ve 55 erkek olmak üzere toplam 205 öğretmen adaydır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, veriler “Mesleki İlgi Ölçeği” ve “Mesleki Yeterlilik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. SPSS programında yapılan analizlerde korelasyon ve regresyon yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular, mesleki ilgi düzeyi ile mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Regresyon analizi sonucunda, mesleki ilginin mesleki yeterlilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Yüksek mesleki ilgiye sahip öğretmen adaylarının, kendilerini mesleki açıdan daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Bu durum, mesleki ilginin öğretmen adaylarının gelişim sürecinde önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleki ilgilerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi önerilmektedir. Eğitim programlarında bu ilgiyi destekleyici etkinliklere yer verilmesi, mesleki yeterlilik algısının güçlendirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca kariyer planlama ve rehberlik çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ilgi, mesleki yeterlilik, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları

Abstract

This study examines the effect of pre-service teachers' levels of professional interest on their perceptions of professional competence. The research employed a correlational survey model, with professional interest as the independent variable and professional competence as the dependent variable. The study group consisted of 205 pre-service teachers (150 female, 55 male) from various teaching fields, selected through purposive sampling. Data were collected using the "Professional Interest Scale" and the "Professional Competence Scale." Analyses were conducted using SPSS, applying correlation and regression methods. Findings revealed a significant and positive relationship between professional interest and perceived professional competence. Regression analysis showed that professional interest is a significant predictor of professional competence. Pre-service teachers with high levels of interest in the profession were found to perceive themselves as more competent. This suggests that professional interest plays a critical role in the development process of future teachers. Based on the results, it is recommended that strategies be developed to enhance pre-service teachers' professional interest. Incorporating activities that foster interest into teacher education programs may strengthen perceptions of competence. Furthermore, the importance of career guidance and planning initiatives is emphasized to

support teacher candidates not only in acquiring knowledge and skills but also in building a strong, intrinsic connection to the profession.

Keywords: Vocational interest, professional competence, teacher education, pre-service teachers

GİRİŞ

Öğretmen mesleki yeterliliği eğitim kalitesinin temelidir. Bireyin ilgisi, duygusal zekâsı gibi psikolojik faktörler bu yeterliliği etkiler. Bu çalışmada mesleki ilginin rolü incelenmiştir.

Öğretmen Yeterliliği

Öğretmen yeterliliği, eğitim kalitesinin önemli bir belirleyeni olarak yaygın şekilde kabul edilmektedir (Shulman 1986; Westera 2001) ve bileşenleri kültürel ve sistemsel bağlamlara göre farklılık göstermektedir (Boyd vd. 2008; Yengin-Sarpkaya & Altun 2021). Kavramın bu geniş algısı nedeniyle, yeterlilikleri belirlerken öğretmenlerin yaptıkları işten doğan bilgi ve becerilerin yanı sıra bireysel nitelikleri ve tutumlarını da içeren bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (Ingvarson, 1998). Bu bağlamda, öğretmen yeterlilikleri insan, bilgi ve toplum odaklı işlevler temelinde tanımlanmış; başkalarıyla çalışma, bilgi, teknoloji ve bilgiyle çalışma ile toplum içinde ve toplumla çalışma görevlerini kapsayacak şekilde ortaya konmuştur (Hannele, 2012). Türkiye’de ise Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından (2017), etkili öğretim için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve değerler ve bunlarla ilgili yeterlikler olarak belirlenmiştir.

Bu kullanım alanlarına ilişkin öğretmenlik mesleği yeterlilikleri şöyledir:



Şekil 1. Öğretmen Yeterlilikleri (<https://oygm.meb.gov.tr/>)

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

A	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
A1. ALAN BİLGİSİ Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder. A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar. A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır. A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır. A1.5. Millî ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar. A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir. A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir. A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır. A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır. A2.6. Alanının öğretiminde millî ve manevî değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
A3. MEVZUAT BİLGİSİ Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar. A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar. A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir. A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar. A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

Şekil 2. Öğretmen Yeterlilikleri (<https://oygm.meb.gov.tr/>)

B	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar. B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar. B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar. B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.
B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler. B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar. B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler. B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur. B2.7. Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler. B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır. B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar. B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir. B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır. B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar. B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar. B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır. B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.

Şekil 3. Öğretmen Yeterlilikleri (<https://oygm.meb.gov.tr/>)

B	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır. B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır. B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar. B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir. B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

C	YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, millî, manevî, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
C1. MİLLÎ, MANEVÎ VE EVRENSEL DEĞERLER Millî, manevî ve evrensel değerleri gözetir.	C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir. C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. C1.3. Öğrencilerin millî ve manevî değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar. C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır. C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir. C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörü esastır. C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır. C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar. C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar. C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar. C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur. C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir. C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur. C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Şekil 4. Öğretmen Yeterlilikleri (<https://oygm.meb.gov.tr/>)

Bu yeterlilikler akademik hazırlık ve uygulamalı deneyimlerle şekillenirken, araştırmalar mesleki ilgi, duygusal zekâ gibi bireysel psikolojik faktörlerin bu yeterliliklerin gelişiminde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Pohlhausen 2005; Jennings & Greenberg 2009).

Mesleki İlg

Mesleki ilgi, belirli mesleki etkinliklere ve alanlara yönelik, içsel motivasyonla yönlendirilen tercihler olarak tanımlanır (Rounds & Su, 2014) ve öğretmen motivasyonunun itici gücü veya kaynağı olarak kariyer yollarını ve işe bağlılığı şekillendirmede kritik bir role sahiptir (Franz, 2008). Araştırmalar, bireylerin ilgilerinin önceki deneyimler yoluyla geliştiğini ve bireylerin davranışlarını, öğrenme hedeflerini ve kariyerle ilgili kararlarını etkilediğini göstermektedir (Pohlhausen, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki ilgilerinin önceki deneyimleriyle ilişkili olduğu ve motivasyonlarının itici gücü veya kaynağı olduğu bulunmuştur (Franz, 2008).

Mesleki İlg-Mesleki Yeterlilik

Meslek seçme sürecinde, bireylerin ilgi, yetenek ve beklentilerini dikkate alarak tercih yapmaları hayati öneme sahiptir (Polatçı & Gültekin, 2019). Aksi hâlde, deneyimler sonucunda beklentileri karşılanmadığında bireylerin mesleki ilgileri azalabilir; bu durum mezunların istihdamında olumsuzluklara yol açabilir. Çünkü işe alım süreçlerinde bireylerden, çalışma ortamına uygun beceri ve yetkinliklere sahip olmaları beklenmektedir (Sekiguchi, 2004). Bunu sağlamak için bireylerin mesleki ilgileri beklenen düzeyde olmalıdır.

Mesleki ilgi tanımında üç temel özellik öne çıkar: Mesleki ilgiler bireysel karakteristiklerdir, bireyin etkinlik tercihlerini yansıtır ve birey için itici güç veya motivasyon kaynağıdır (Rounds & Su, 2014). Ayrıca, mesleki ilgiler iş yaşamında da etkili olabilir (Kaysi, 2021) ve kariyer seçme sürecini etkileyen en önemli faktörler arasında yer alır (Larson vd., 2012). Bu bağlamda, mesleki ilginin mesleki yeterlilik için motivasyon kaynağı olması dikkate alınarak aşağıdaki hipotez formüle edilmiştir; öğretmen adaylarının mesleki ilgileri mesleki yeterliliklerini pozitif etkiler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının mesleki ilgi düzeylerinin mesleki yeterlilik algılarına etkisini inceleyerek, öğretmen yetiştirme sürecinde mesleki ilginin, yeterlilik gelişimi açısından taşıdığı önemi ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki mevcut ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ve bu ilişkilerin yönü ile derecesini belirlemeye yönelik bir araştırma modelidir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleki ilgi düzeyleri ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişki bu model doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini, farklı öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır (Tablo 1). Örneklem, nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ve araştırmacının erişim kolaylığına dayanan 'kolay ulaşılabilir örnekleme' yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem, zaman ve maliyet açısından avantaj sağlarken, araştırmacının mevcut koşullar altında ulaşabildiği bireyler üzerinde veri toplamasına olanak tanımaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

Değişken	Grup	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	150	73.2
	Erkek	55	26.8
<i>Sınıf Düzeyi</i>	1	62	30.2
	2	35	17.1
	3	88	42.9
	4	20	9.8
<i>Bölüm</i>	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	56	27.3
	İlköğretim Türkçe Öğretmenliği	20	9.8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	74	36.1
	Sınıf Öğretmenliği	25	12.2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	9	4.4
	Sosyal Bilimler Öğretmenliği	13	6.3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	8	3.9
Toplam		205	100

Veri Toplama Araçları

Mesleki Yeterlilik Ölçeği

Ölçek, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ölçmek amacıyla Sarpkaya ve Altun (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “Kişisel ve Mesleki Değerler”, “Mesleki Gelişim”, “Öğretim ve Gelişimin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi”, “Okul Ortamı”, “Okul–Aile İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere altı alt faktörde toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, beşli Likert tipi bir derecelendirme uygulanmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi (CFA) model uyumunu desteklemiştir: $\chi^2 = 573,04$, $sd = 333$, $p < .05$; RMSEA = .054; NFI = .86; CFI = .94; SRMR = .06; GFI = .87. Ölçeğin Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı .940 olarak bulunmuştur.

Mevcut çalışmada Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı .985 olarak bulunmuştur.

Mesleki İlgi Ölçeği

Mesleki İlgi Ölçeği, Kaysi (2021) tarafından geliştirilmiş olup örneklemin mesleki ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, dört boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları “Mesleki Hazırlık”, “Kişisel Gelişim”, “Kariyer Farkındalığı” ve “Mesleğin Başkalarına Önerilmesi” olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli Likert tipi derecelendirme ile uygulanmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi (CFA) dört faktörlü modelin mükemmel uyumunu desteklemiştir: $\chi^2/sd = 1,72$; RMSEA = .057; NFI = .96; CFI = .98; IFI = .98; RFI = .95; GFI = .90; AGFI = .91; RMR = .054; SRMR = .051. Ölçeğin Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı .923 olarak bulunmuştur.

Mevcut çalışmada Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı .947 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

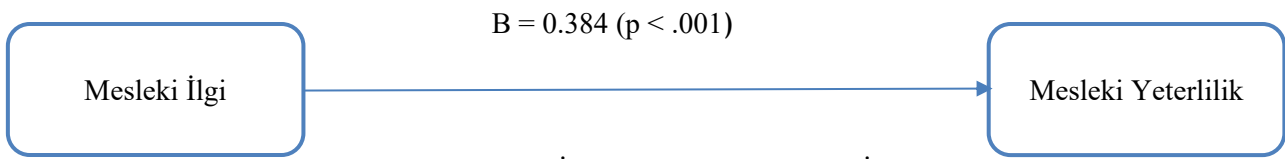
Öğretmen adaylarının mesleki ilgi düzeyleri ile mesleki yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .509$, $p < .01$) (Tablo 2). Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki ilgileri arttıkça, mesleki yeterlilik algılarının da orta düzeyde bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Ortalamalar ve Korelasyon Değeri

Değişkenler	$\bar{X}$	SD	Mİ	MY	Cronbach's Alfa
Mesleki İlgi (Mİ)	4.07	0.67	1		0.947
Mesleki Yeterlilik (MY)	4.32	0.80	0.509**	1	0.985

Regresyon

Araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki ilgi düzeylerinin mesleki yeterlilik algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, mesleki ilgi değişkeni mesleki yeterlilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur ($B = 0.384$, $p < .001$) (Şekil 5). Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki ilgi düzeyleri arttıkça, mesleki yeterlilik algılarının da anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçları da bu durumu desteklemektedir ($r = .509$, $p < .01$) ve iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, mesleki ilginin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirme sürecinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

**Şekil 5.** Mesleki İlgi ve Mesleki Yeterlilik İlişkisi**TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmalar, mesleki ilgi alanlarının eğitimsel ve mesleki ortamlarda mesleki yeterliliğin güçlü bir öngörücüsü olduğunu göstermektedir.

Nye, Su, Rounds ve Drasgow'un (2012) meta-analitik bulguları hem ham ilgi puanlarının hem de daha da güçlü şekilde ilgi-meslek uyum endekslerinin iş ve akademik bağlamlarda daha yüksek performans ve devamlılıkla anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya koyarak ilgi uyumunun yeterlilik gelişimindeki merkezi rolünü vurgulamaktadır. Van Iddekinge, Putka ve Campbell (2011) ise mesleki ilgiye dayalı seçim testlerinin bilişsel yetenek ve kişilik faktörlerini hesaba kattıktan sonra bile iş bilgisi, performans ve sürdürme niyetlerini öngördüğünü; çapraz geçerlik korelasyonlarının .25 ile .46 arasında değiştiğini göstermiştir. Akademik alanda Tracey ve Robbins (2006), üniversite öğrencilerinin ilgi alanları ile seçtikleri bölümler arasındaki uyumun daha yüksek not ortalamaları ve zaman içinde artan devamlılıkla anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bularak ilgi uyumunun kariyerin erken dönem yeterliliğini artırdığını belirtmiştir.

Son olarak Allen ve Robbins (2010), uzunlamasına veriler kullanarak ilgi-bölüm uyumunun zamanında mezuniyet olasılığını olumlu yönde etkilediğini göstererek mesleki ilgi alanlarının sadece kariyer seçimlerini yönlendirmekle kalmayıp aynı zamanda mesleki başarı için gerekli bilgi ve becerilerin kazanımını da desteklediğini vurgulamıştır. Bu bulgular, bireylerin mesleki ilgilerinin eğitim süreçleri ve iş rolleriyle sistematik olarak uyumlaştırılmasının mesleki yeterliliği artırmak ve seçtikleri kariyerlerde uzun vadeli bağlılığı sürdürmek için güçlü bir strateji olabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, mesleki ilginin öğretmen yeterliliği üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, mesleki ilginin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında, adayların mesleki ilgi düzeylerini belirlemeye yönelik envanter ve araçların kullanılması, sürecin niteliğini artırabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bireysel ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş yönlendirmeler yapılması, mesleki yeterliliklerinin gelişimini destekleyebilir. Gelecek araştırmalarda, bu modelin farklı bağlam ve örneklemelerle test edilmesi, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Bununla birlikte, nicel bulguların derinlemesine incelenmesi için nitel yöntemlerle desteklenmiş karma desenli çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Allen, J., & Robbins, S. B. (2010). Effects of interest-major congruence, motivation, and academic performance on timely degree attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 23–35. <https://doi.org/10.1037/a0017267>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(4), 793-818.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 384–403. <https://doi.org/10.1177/1745691612449021>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Hannele, N. (2012). Relationships of teachers' professional competences, active learning and research studies in teacher education in Finland. *Reflecting Education*, 8(2), 23–44.
- Ingvarson, L. (1998). Teaching standards: Foundations for professional development reform. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 1006-1031). Kluwer Academic Publishers.
- Tracey, T., & Robbins, S. B. (2006). The interest-major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 64–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.11.003>
- Van Iddekinge, C. H., Putka, D. J., & Campbell, J. P. (2011). Reconsidering vocational interests for personnel selection: The validity of an interest-based selection test in relation to job knowledge, job performance, and continuance intentions. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 13–33. <https://doi.org/10.1037/a0021193>
- Kaysi, F. (2021). Development and implementation of the professional interest scale. *Journal of University Research*, 4(1), 35-43.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues, *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>
- Yengin-Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional qualification scale for pre-service teachers. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 104-123. <https://doi.org/10.19160/ijer.836733>



AVRUPA YETİŞKİN EĞİTİMİ ELEKTRONİK PLATFORMU(EPALE) NUN İNCELENMESİ

REVIEW OF THE EUROPEAN ADULT EDUCATION ELECTRONIC PLATFORM (EPALE)

Ayşe Gül Şeren

Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aysegul.seren14@hotmail.com

Hüseyin Kaygın

Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hkaygin@bartin.edu.tr

Özet

Yetişkin eğitimi bireylerin gelişimi, ulusların geleceği için vazgeçilmez bir olgu hâline gelmiştir. Dünya üzerinde yetişkin eğitiminin önemini kavramış, bu konuyla ilgili çok önemli çalışmaları yürüten topluluklardan biri Avrupa Birliği'dir. Avrupa Birliği yetişkin eğitimi ile toplumsal istihdamı artırmayı, rekabet fırsatı yaratabilmeyi, topluma entegre olabilmeyi, bireyin kendini geliştirmesini hedeflemektedir. AB, bu hedefleri gerçekleştirmek ve etkin bir yetişkin eğitimi sağlayabilmek için çeşitli projeler geliştirerek, paylaşımı, etkileşimi artırmaya çalışmaktadır. EPALE (Avrupa Yetişkin Öğrenimi için Elektronik Platformu) bu amaçların gerçekleşmesini sağlayan önemli çevrimiçi araçlardan biridir. Bu çalışmada yetişkin eğitimi için öğrenme ve bilgi edinme aracı olan EPALE hakkında makaleler ve platformun web sitesi incelenmiştir. Bu çalışmanın içeriği oluşturulurken nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan belge analizi yöntemi kullanılmıştır. Edinilen bulgulara göre platform yoluyla, kullanıcıların mesleki vizyonlarını geliştirme fırsatı bulduğu, bilgi ve birikimlerini artırdığı, ulusal bazda ve Avrupa'da yetişkin eğitimi ile ilgili ortak çalışma ve proje yürütme fırsatları yakaladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yetişkin eğitimi için bu kadar önemli bir yere sahip olan platformun daha çok tanıtılması gerektiği, web sitesinin daha anlaşılır bir hâle getirilebileceği, video anlatımlı eğitimlere yer verilebileceği, yayınlanan içeriklerle ilgili motivasyonu artıracak geri dönüşlerin yapılabilmesi, yayınlanan içerikleri kapsayan ulusal ve uluslararası düzeyde dergiler bültenler çıkarılabileceği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, Avrupa Yetişkin Eğitimi Elektronik Platformu (Epale)

Abstract

Adult education has become an indispensable factor for the development of individuals and the future of nations. One of the communities that has recognized the importance of adult education worldwide and is conducting significant work in this area is the European Union. The European Union aims to increase social employment, create competitive opportunities, facilitate social integration, and promote personal development through adult education. To achieve these goals and provide effective adult education, the EU develops various projects to increase sharing and interaction. EPALE (European Platform for Adult Learning) is one of the important online tools that facilitates the realization of these objectives. In this study, articles and the platform's website were examined regarding EPALE, which serves as a learning and information acquisition tool for adult education. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to create the content of this study. According to the findings, it was determined that through the platform, users have the opportunity to develop their professional vision, increase their knowledge and experience, and seize opportunities for joint work and projects related to adult education at the national level and in Europe. However, it was observed that the platform, which holds such an important place in adult education, needs to be promoted more extensively, the website could be made more user-friendly, video-based educational content could be included, feedback that enhances motivation

regarding the published content could be provided, and national and international journals and newsletters covering the published content could be published.

Keywords: Lifelong learning, adult education, European Electronic Platform for Adult Education (Epale)

GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin sahip olmaları gereken en önemli özelliklerden biri çağı yakalamak olmuştur. Gerek hızlı teknolojik değişimler gerekse teknolojik gelişmelerin toplumsal hayatta ve mesleki rollerde oluşturduğu değişimler yetişkin eğitimi zorunlu hâle getirmiştir. Bireylerin kendilerini geliştirmeleri, toplumların dönüşmeleri, bireylerin toplumlara entegre olmaları, kültürler arası etkileşimin gerçekleşebilmesi, ekonomik büyümenin sağlanması hayat boyu öğrenme ile mümkün olabilmektedir.

Literatür incelendiğinde hayat boyu öğrenme ile ilgili birçok tanımla karşılaşırız. ABD Eğitim ve Bilim Bakanlığına (NCES, 2000) göre hayat boyu öğrenme, öğrenim yaşını dolduran bireylerin gerçekleştirdiği öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanır ve yetişkin eğitimiyle aynı anlamda kullanılabileceği ifade edilir.

Hayat boyu eğitim, kişilerin sosyal, kişisel, mesleki alanda gelişmesini amaçlayan, bütün yaşantısı boyunca devam eden bir kavramdır. (Koç, 2006, s. 214)

Holmes (2002), yaşam boyu öğrenmeyi bir kurs veya eğitim almanın ötesinde bir yaklaşım, disiplin olarak tanımlamıştır.

Hayat boyu öğrenme hedefini gerçekleştirmenin önemli parçalarından biri yetişkin eğitimidir. OECD yetişkin eğitimi mecburi eğitim sürecinin dışında ve hedefi okula devam etmek olmayan bireylerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında meydana gelebilecek öğrenme ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere planlanan etkinlikler ya da programlardan oluşan bir süreç olarak ifade eder (Okçabol, 2006, s. 20). Ulusların geleceği için vazgeçilmez ve ihmal edilemez bir olgu hâline gelen yetişkin eğitimi için önemli projeler geliştiren ve yürüten toplulukların başında Avrupa Birliği gelmektedir. Toplumların ve bireylerin gelişimini desteklemek, rekabet gücünü artırmak, çağa ayak uydurma yeteneğini desteklemek hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla yürütülen projelerden biri de Avrupa Yetişkin Eğitimi Elektronik Platformu (EPALE)dur.

Avrupa Yetişkin Eğitimi Elektronik Platformu (EPALE)

EPALE olarak bilinen “Avrupa’da Yetişkin Öğrenimi için Elektronik Platformu”, 2014 yılında tasarlanmış, 2015 yılında Brüksel’de faaliyete geçmiştir. Daha sonra Avrupa ‘da yaygınlaşmış, kurulan destek ekiplerince (AB ülkeleri ve Türkiye gibi aday ülkeler) 23 dilde etkin hâle getirilmiştir (Menlu, 2025). EPALE, yetişkin eğitiminin tüm paydaşlarına (öğretmenler, akademisyenler, politika yapıcılar, araştırmacılar, gönüllüler) açık bir platformdur. Platform kullanıcılarına, diğer ülkelerdeki paydaşlarıyla iletişim kurma, tartışmalara katılabilme, iyi ve farklı uygulamaların tanınması, kullanıcıların profesyonel gelişimlerine katkıda bulunma, güncel bilgilere ulaşma imkanları sunmaktadır. Kullanıcılar yayınlanan haberlere, uzmanlarca yazılmış makalelere, geliştirilen politikalara rahatlıkla ulaşabilmektedir. EPALE, yetişkin eğitimiyle ilgili olan tüm paydaşların birbiri ile iletişim kurmalarına olanak sağlar. Platforma 38 üye ülke bulunmaktadır. Instagram, Facebook, Twitter gibi sosyal medya platformlarında da kullanımı oldukça yaygın olan EPALE platformuna Türkiye 2016 yılında katılmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023).

Türkiye’de “EPALE”

EPALE, yetişkin eğitiminin yaygınlaştırılmasını hedefleyen ERASMUS + projesi olarak kurulmuş çevrimiçi bir platformdur. Türkiye, Epale platformuna 2016 yılında katılmıştır. 2021 yılından itibaren platform Türkçe kullanıma açılmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023). 2016 yılında 1.faz çalışmaları, 2017 - 2018 yılları arasında 2. faz çalışmaları, 2019-2022 yılları arasında 3.faz çalışmaları yürütülmüştür (Uysal, 2021). 2022-2024 yılları arasında 4.faz çalışmaları yapılmıştır (Epale Türkiye, 2024). 2025 yılında 24 ay sürecek olan 5.faz çalışmaları başlamıştır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2025). Platformda 11182 üye ile Türkiye birinci sıradadır (Epale, 2025). Epale Türkiye, düzenlenen bölgesel ve ulusal bazda çalıştaylar, konferanslar ve çeşitli etkinliklerle yetişkin eğitiminin tüm paydaşlarına ulaşmak istemektedir. Epale

platformu ülkemizde en çok farklı kaynaklara ulaşmakta, yürütülen projeler için ortak bulmakta kullanılmaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023).

Araştırmanın Amacı

Literatür incelendiğinde yetişkin eğitime önemli katkılar sağlayan Avrupa Yetişkin Eğitimi Elektronik Platformu (EPALE) ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın var olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı literatürde var olan nitel kaynakların taranarak, elde edilen verilerin kuramsal çerçevede değerlendirilip, EPALÉ'nin gelişimsel süreci ile mevcut durumunun yan ısıra Türkiye'de EPALÉ ilgili yapılan çalışmalara ışık tutmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın içeriğı oluşturulurken nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, yazılı belgelerin içeriklerinin dikkatle, düzenli ve sistemli bir biçimde analiz etmede kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi gerek basılı gerekse elektronik olmak üzere tüm belgeleri araştırmak ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir araçtır. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de bir sonuç elde etmek, konuyla ilgili bir kavramaya sahip olmak, ampirik bilgi oluşturmak için verilerin araştırılmasını ve analizini gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, konuyla alakalı makaleler, araştırma yazıları, resmî kurum verileri, platforma ait web sitesinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Dergi Park, MEB, Google Akademik, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü, Epale Platformu, Epale Ulusal Kuvvet Sağlayıcılarının web sitelerinin veri tabanlarının 2016-2025 yılları arasındaki dokümanları incelenerek elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma yoluyla elde edilen veriler analiz edilirken, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizi, toplanan verilerden yola çıkarak, içeriğe dair tekrarlanabilir ve geçerli olan yorumlar ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 1980; Weber, 1989). Betimsel analiz metodu, araştırmacıların çalıştıkları olgu ve olaylarla ilgili özet bilgilere ulaşmalarını sağladığı için sıkça kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008). Betimsel analiz, türlü veri toplama yöntemleri ile ulaşılmış donelerin önceden saptanmış konulara göre özetlenmesi ve analiz edilmesini kapsayan nitel veri analiz yöntemidir. Bu yöntemde maksat ulaşılan bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış şekilde ortaya konmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003).

BULGULAR

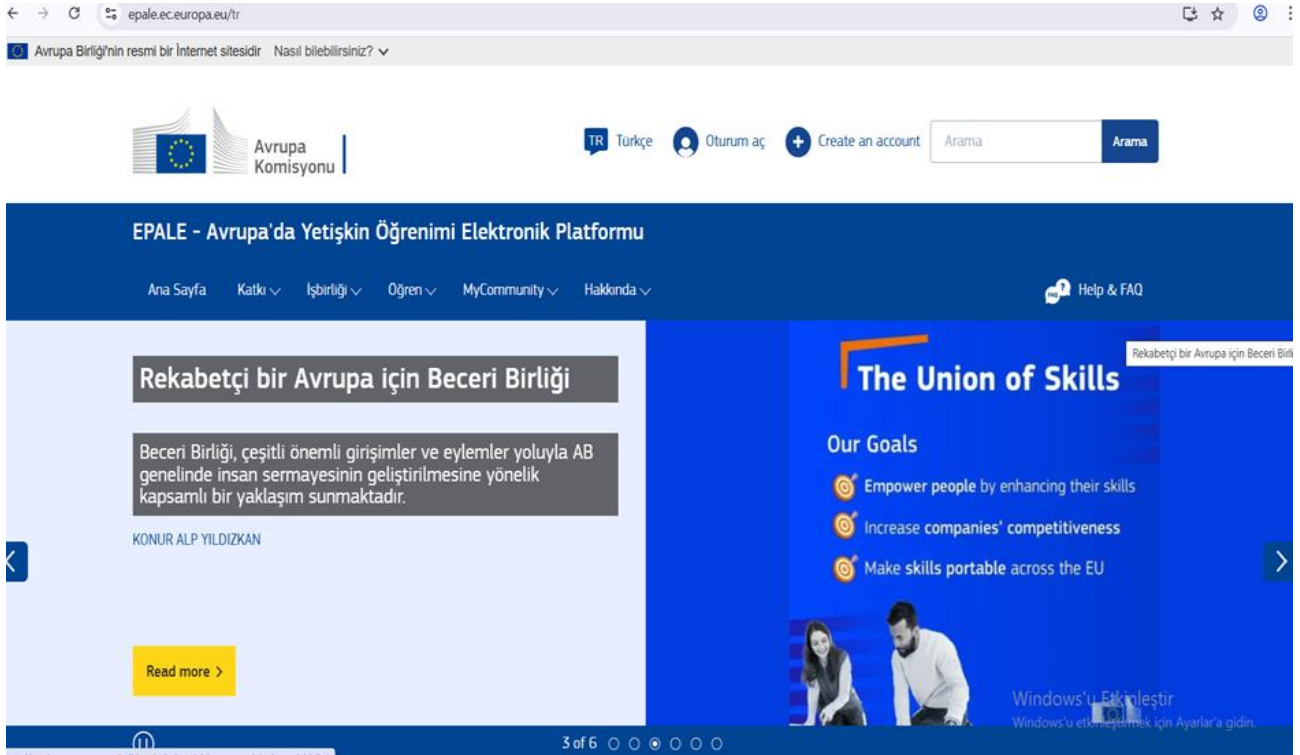
Yetişkin Eğitimi Elektronik Platformu Epale

Epale, 2014 yılında Avrupa Birliğinin tüm yetişkinlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını artırmak için oluşturduğu stratejilerden biridir. Yetişkin eğitiminin tüm paydaşlarının kullanımına açık olan çok dilli, açık üyelikli çevrim içi bir Avrupa topluluğudur. EPALÉ, Erasmus+ programınca finanse edilir (Epale, 2025).

EPALÉ, yetişkin eğitimi paydaşları için oldukça kaliteli ve doğru bilgilerden oluşan zengin bir içerik sağlar. Platform yetişkin öğrenimindeki mesleklerin gelişimini destekleyip güçlenmesine olanak sağlar. Poceviciene (2021) göre Epale öz yönelimli öğrenme ve bilgi yönetimi bakımından yüksek standartlara

sahip sanal bir öğrenme ortamıdır. Güçlü bir yayın stratejisine sahip platform kullanıcıların sunulan bilgilere güvenmesini ve kendilerini değerli hissetmesini oldukça önemsemektedir.

EPALE, “37 Ulusal Destek Ekibinin yardımıyla Merkezi Destek Ekibi” tarafından yönetilir. (Men.lu,2025). Platformda yetişkin eğitimi ile ilgili blog gönderileri, haberler, kurs ve etkinlik ile ilgili paylaşımlar yapılmaktadır. Platformda yer alan tartışmalar, blog gönderileri, içerik derecelendirme, yorum yapabilme gibi nitelikler sayesinde üyeler Avrupa’nın farklı yerlerindeki meslektaşları ile iletişim kurabilmekte, etkileşime geçebilmekte, çeşitli projeler üretebilmektedirler. Yetişkin eğitimi paydaşlarının, kurum ve kuruluşların Avrupa’da bağlantılar kurmalarına imkân sağlamakta, kullanıcılarının hem Avrupa hem de ülke bazında yetişkin eğitimi alanındaki önemli etkinlikler, kurslar, başarılı çalışmalar ve eğilimler hakkında güncel verilere erişimine imkân sunmaktadır.



Resim 1. Epale (Avrupa Yetişkin Eğitimi Platformu) Web Sitesi Görünümü (Epale,2025)

Platforma yüklenen içerikler “Öğrenme”, “Ortamlar”, “Beceriler”, Politika”, “Kalite” olarak beş temaya ayrılmıştır. Platformu kullananlar temalarda bulunan alt başlıklara göre gruplara katılmakta ve katkıda bulunabilmektedirler.

Tablo1. Platformdaki Temalar ve Alt Başlıkları (Epale, 2025)

 Öğrenciler	 Ortamlar	 Beceriler	 Politika	 Kalite
Dersler, çalışma, pratik alıştırmalar ve diğer yöntemlerle bilgi edinen yararlanıcılar	Yetişkin eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrettikleri kültürler, içerikler, fiziksel veya online konumlar	Kişinin bilgi, uygulama ve yeteneğinden gelen belirli bir alanda bir şeyi iyi yapma becerisi.	Yetişkin eğitimi alanındaki ortak hedefleri ve yöntemleri kapsayan çerçeveler, finansman ve planlar	Bir eğitim faaliyeti, materyali veya programıyla elde edilen yeterlilik veya standartların seviyesi
Öğrenmenin Önündeki Engeller	Topluluk öğrenimi	Temel beceriler	Erasmus+	Hayat Boyu Öğrenme
Eşitlik	Topluluk alanları	Yaratıcılık	Bireysel öğrenme hesapları	Beceri kazandırma ve yeniden beceri kazandırmak
Gönüllülük	Kriz Eğitimi	Kültürel çeşitlilik	Mikro kredilendirme	Sosyal Yardım ve Rehberlik
Esenlik	Ukrayna	Medya Okuryazarlığı	Policy and funding	Kalite güvencesi
Genç Yetişkinler	E-öğrenme	Katılım	İyi uygulamalar	Öğretim yöntemleri
Dijital İçerme	Hapishanelerde öğrenim	Dijital Beceriler		Doğrulama ve tanımlama
Göçmenler	Yaygın Eğitim ve Bireysel Öğrenme	Kültür		
Engelli Bireyler	Açık Öğrenim Okulları	Girişimcilik ve istihdam edilebilirlik		
Yaşlılar	İş yerinde öğrenme	Finansal okuryazarlık		
Sosyal içerme		Sağlık okuryazarlığı		
		Diller		
		Sürdürülebilirlik		

Bu beş tema, EPALÉ'nin bilgi paylaşımı, tartışma ve iş birliği alanlarını çerçeveler. Platformda içerik üretilirken (blog, haber, kaynak, etkinlik), bu temalardan biri seçilerek uygun alt başlığa etiketlenmesi istenmektedir. Bu sayede kullanıcılar spesifik ilgi alanlarına uygun içeriklere kolay ulaşabilmektedir.

Ayrıca platformda her yıl yetişkin eğitimi ile ilgili farklı bir konu ve tema gündeme getirilmekte kullanıcılar ve yetkililer bu konularla ilgili bloglar, haber, makaleler yayınlamakta uzmanlar tarafından tartışmalar başlatılmaktadır

Tablo2. Epale'nin Yıllara Göre Tematik Odakları (Epale, 2025)

2025	✓ Yapay Zeka; Öğrenme Alanının Dönüşümü
	✓ Temel Yeterlilikler; Hayat Boyu Öğrenmenin Temelleri
	✓ Gelecek Odaklı Beceri Geliştirme; Yarının Fırsatları İçin Hazırlanma
2024	✓ Yoksulluktan Çıkış Yolu Olarak Yetişkin Eğitimi
	✓ Sürdürülebilir Kalkınma için Yetişkin Eğitimi
	✓ Dijital Beceri Geliştirme
2023	✓ Avrupa Beceri Yılı Bağlamında Güçlendirme ve Herkesi Dahil Etme
	✓ Genç yetişkinler, Beceri devrimi,
2022	✓ Öğrenme Toplulukları
	✓ Yaratıcılık ve Kültür
	✓ Yaşam ve iş becerileri
2021	✓ Dijital geçiş
	✓ Kapsayıcı sosyal değişim
	✓ Sosyal içerme,
2020	✓ İş becerileri,
	✓ Kültür,
	✓ Temel beceriler

EPALÉ'nin tematik odakları hem Avrupa Birliği'nin genel stratejileri hem de yetişkin eğitime dair küresel gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenir. Bu temalar, yetişkin eğitime yönelik en güncel tartışmalar, yenilikçi yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar ışığında şekillendirilir.

Blog yazıları yoluyla yetişkin eğitimi ile ilgili, kullanıcıların görüş ve fikirlerini ifade etmelerine,

yayınlanan haberler aracılığıyla alanla ilgili gelişmelerden tüm paydaşların haberdar olmasına, haberlerin yayınlanmasına, okunmasına, yorum yapılmasına olanak sağlanmaktadır.

“Topluluk hikâyeleri” aracılığıyla kullanıcılar zorluklarla mücadele, engelleri aşma, farklı tecrübelerden ilham alma deneyimi yaşayabilmektedir.

“Etkinlikler” bölümü sayesinde kullanıcılar Avrupa’da ve kendi ülkesinde yaklaşmakta olan etkinliklerle ilgili bilgi edinebilmektedir.

“İş birliği” bölümü aracılığıyla benzer konu alanlarına ilgi duyan kişiler bir araya gelebilmekte, farklı fikirler, iyi uygulama örnekleri paylaşılabilen, öğretmenlere, eğitmenlere Avrupa politikaları yoluyla günceli yakalayabilme, mesleki gelişimlere destek olabilme imkânı sunmaktadır.

Tablo 3. Epale Platformu İş Birliği Uygulamaları (Epale, 2025)

Uygulama Topluluğu
Uygulama toplulukları, yetişkin öğrenimi sektöründen benzer ilgi alanlarına sahip kişilerin bir araya geldiği çevrimiçi gruplardır.
Tartışmalar
Fikirleri ve iyi uygulamaları paylaşım imkanı sunan guruplardır.
Ortaklıklar
Ulusal AB projeleri için ortaklar bulmaya imkan sağlar.
Kurumları
Avrupa'daki Kurumları bulmaya imkan sağlar.
Community of European VET practitioners(Avrupa Mesleki Eğitim Uygulayıcıları Topluluğu)
Bu alan, öğretmenler, eğitmenler, şirket içi eğitmenler için ağ oluşturmak, iyi uygulama ve fikir alışverişinde bulunmak, akranlarının yardımıyla sorunlarına somut çözümler bulmak, Avrupa politikalarıyla güncel kalmak ve Avrupa mesleki eğitim girişimlerine katkıda bulunmak için etkileşimli bir platform olmayı amaçlamaktadır.
Erasmus + Alanı
Harmanlanmış Erasmus+ hareketliliği ve işbirliği projeleri için alanınızı oluşturmayı amaçlamaktadır.
Bu bölüm, platformun temel işlevlerinden biri olup, Avrupa çapında ve uluslararası düzeyde farklı kuruluşlar, eğitimciler, araştırmacılar ve diğer paydaşların bir araya gelip ortak projeler ve stratejiler geliştirmesine olanak tanır. Epale, bu bölümüyle, yetişkin eğitimi konusunda sürdürülebilir ve kapsayıcı çözümler üretmeyi hedefler. Platformdaki “Öğren” bölümü ile kullanıcılar farklı eğitimlere katılabilmekte, kendi gelişimine katkıda bulunabilmekte ve sertifika sahibi olabilmektedirler.

Tablo 4. Epale Platformu Öğren Uygulamaları (Epale, 2025)

MOOC'lar
Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar, öğrenci topluluğunun desteği, fikir ve deneyim alışverişi fırsatıyla belirli yetişkin öğrenimi konularında kapsamlı bilgilere ücretsiz ve esnek erişim fırsatı sağlar.
OERs
Açık Eğitim Kaynakları, eğitim bağlamında kullanılmak üzere kolayca elde edilebilen eğitim materyalleridir. Özel ihtiyaçlarınıza göre kolayca uyarlamaya ve entegre etmeye olanak tanıyan çeşitli formatlarda geliştirilirler.
Kaynak Merkezi
EPALE Kaynak Merkezi materyal bankası olup, yetişkin eğitimiyle ilgili en iyi uygulamalar ve referans belgeleri güncel şekilde takip etmeye yardımcı olacaktır.
Kaynak Kiti
EPALE topluluğundan gelen araçlar ve iyi uygulamalar koleksiyonudur.
Online Kurs Katalog
Yetişkin Öğrenimi Uzmanları için çevrimiçi eğitim ve sertifika fırsatları sunar.
Podcasts
Bu bölümde, bilgiyi artıracak ve çeşitli yetişkin öğrenimi konuları ve temaları hakkında ufku genişletecek Yetişkin Öğrenimi uzmanlarından bir dizi podcast dinlenebilir.
Newscast
Bu bölümde Yetişkin Öğrenimi uzmanlarından bilgiyi genişletecek ve çeşitli yetişkin öğrenimi konu ve temaları hakkındaki anlayışınızı genişletecek bir dizi haber programı dinleyebilir.
Mycommunity (Topluluğum) uygulaması ile kullanıcılar en popüler konular hakkında bilgi sahibi olabilir, kullanıcıların kişisel gelişimleri desteklenebilir.
Tablo 5. Epale Platformu Mycommunity (Topluluğum) Uygulamaları (Epale, 2025)
En Popüler İçerik
Epale' deki en popüler içeriği keşfedin.
Okunması Gerekenler
Bu çeyrekte ne okumanız gerektiğini merak mı ediyorsunuz?
Epale Rozetinizi Kazanın
Topluluğa katılın ve Epale Rozetinizi kazanın
“AB Politikaları” uygulaması ile Avrupa’daki yetişkin eğitim gündeminden haberdar oluna bilinir, yetişkin eğitiminde AB’nin rolü kavranabilir, uzmanların sunduğu araştırma sonuçlarından yararlanılabilir.

Tablo 6. Epale Platformu AB Politikaları Uygulamaları (Epale, 2025)

AB'nin Rolü & Desteği
Yetişkin öğrenmesinde insanlar ve projeleri AB nasıl desteklemektedir? AB Avrupa'daki yetişkin öğrenme sektörünü birçok yolla desteklemektedir- komisyon araştırmaları, iyi uygulamaları paylaşmadan, yenilikleri tanıtmaya, bireylerin becerilerini geliştirmeye yatırım yapmaya kadar.
Uygulama
Yetişkin Öğrenimi için Avrupa Gündemi nedir ve nasıl uygulanır? Yenilenmiş Avrupa Yetişkin Öğrenimi Gündemi (EAAL), 2020'ye kadar olan dönem için yetişkin eğitimi politikalarında Avrupa işbirliğinin odağını tanımlar. Konsey tarafından Kasım 2011'de kabul edilmiştir. Konsey, burada tüm yetişkinlere ihtiyaç olduğunu kabul etmektedir. kişisel ve mesleki becerilerini ve yeterliliklerini düzenli olarak geliştirmek için kullanılır, ancak yetişkin öğrenimi ulusal yaşam boyu öğrenme sistemlerindeki en zayıf halkadır. Yetişkinlerin öğrenmeye katılımı düşük olmaya devam ediyor. Etkili bir yetişkin öğrenimi sektörüne ulaşmak için daha fazlasının yapılması gerekmektedir.
Eğitim & Öğretim
Yetişkin öğrenimi üzerine çalışma grubu: herkese fırsatlar açmak. Avrupa Eğitim Alanı stratejik çerçevesi kapsamında, 2021-2025 dönemi için yetişkin öğrenimi konusunda Üye Devlet uzmanlarından oluşan yeni bir çalışma grubu kuruldu.
Platformdaki “Hakkında” uygulaması ile Avrupa Yetişkin Eğitimi (Epale) Platformu ile ilgili bilgi verilmektedir.

Tablo 7. Epale Platformu “Hakkında” Uygulamaları (Epale, 2025)

Neden Epale?
EPALE; yetişkin eğitimciler ve öğretmenler, rehberlik ve destek personeli, araştırmacılar, öğretim üyeleri ve politika belirleyiciler dahil olmak üzere yetişkin öğrenimi profesyonellerinden oluşan çok dilli, açık üyelikli bir Avrupa topluluğudur.
Ülkenizde Epale
Ülkemde EPALe'ye kimler katılım sağlamaktadır?
Epale Paydaşları
Ulusal ve AB paydaşları kimlerdir?
S.S.S.
EPALe'ye dair tüm sorularınıza ilişkin cevaplar
Yardım
EPALe'yi kullanmanıza yardımcı olacak destek ve tavsiyeler
Epale Disclaimer
EPALe'deki içeriklerden kim sorumludur?

Bu bölümde platformla ilgili en çok sorulan sorular cevaplanmakta, platformun nasıl kullanılacağı detaylandırılmaktadır. Ulusal ve AB paydaşları hakkında bilgi edinilebilmektedir.

Tablo 8. Epale Platformu Paydaşları (Epale, 2025)

Epale Paydaşları
Eğitim, Gençlik, Spor ve Kültür Genel Müdürlüğü
AB'nin eğitim, gençlik, spor ve kültür politikasından sorumlu Avrupa Komisyonu Dairesi.
İstihdam, Sosyal İşler ve İçerme Genel Müdürlüğü
İstihdam, sosyal işler, beceriler ve emek hareketliliği ile ilgili AB politikasından sorumlu Avrupa Komisyonu departmanı.
Avrupa Eğitim ve Kültür Yürütme Ajansı
Eğitim, kültür, görsel-işitsel, spor, vatandaşlık ve gönüllülük için finansmanı yöneten Avrupa Komisyonu Ajansı.
EAAL Ulusal koordinatörleri
Yetişkin Öğrenimi için Avrupa Gündeminin uygulanmasında Avrupa ülkeleri ve AT arasındaki işbirliğini kolaylaştıran koordinatörler.
Eurydice
Avrupa'da eğitim sistemlerinin nasıl düzenlendiğini ve nasıl çalıştığını açıklamaya yönelik ağ.
Erasmus+ Ulusal Ajansları
Programla ilişkili ülkelerde bulunan, Erasmus+ programını yöneten ana ulusal irtibat noktaları
Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi
Mesleki eğitim ve öğretim alanında AB politikasının desteklenmesini, geliştirilmesini ve uygulanmasını destekleyen AB Ajansı.
Avrupa Eğitim Vakfı
Geçiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim, öğretim ve işgücü piyasası sistemi aracılığıyla beşeri sermayelerini geliştirmelerine yardımcı olan AB Ajansı.
Avrupa Yetişkin Eğitimi ve Eğitim Paydaşları
Avrupa Yetişkinlerin Eğitimi Derneği
Yetişkin eğitime doğrudan dahil olan Avrupa kuruluşlarını birbirine bağlayan ve temsil eden Avrupa STK'sı.
Hayat Boyu Öğrenme Platformu
Eğitim, öğretim ve gençlik alanında aktif Avrupa kuruluşlarını bir araya getiren şemsiye.
Avrupa Temel Beceriler Ağı
Yetişkinler için temel beceri eğitime dahil olan politika seviyesindeki paydaşların derneği.
Elm Magazine
Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi üzerine Avrupa çevrimiçi dergisi.
Avrupa Yetişkinlerin Eğitimi Araştırma Derneği
Avrupa'daki yetişkinlerin eğitimi ve öğrenimi üzerine yüksek kaliteli araştırmaların ilerlemesini destekleyen kuruluş.
Avrupa Üniversitesi Sürekli Eğitim Ağı
Yüksek öğretim kurumlarında yaşam boyu öğrenmenin ilerlemesini teşvik eden dernek.
Uluslararası Yetişkin Eğitimi Ve Eğitim Paydaşları
Unesco Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü
Yetişkin öğrenimi, sürekli eğitim, okuryazarlık ve yaygın temel eğitime odaklanarak yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden BM kuruluşu.
Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi
Evrensel bir insan hakkı olarak gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ve eğitimi savunan küresel ağ.

Epale platformunun paydaşları, yetişkin eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması açısından çok önemli roller üstlenmektedir. Epale'nin paydaş temelli yaklaşımı, Avrupa'da yetişkin eğitiminin demokratikleşmesini ve bütüncül bir yapıya kavuşmasını destekleyen önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Tablo 9. Epale Platformu Üye Ülkeler ve Kullanıcı Sayıları (Epale, 2025)

Ülke	Aktif Kullanıcı	Ülke	Aktif Kullanıcı
Almanya	3.120	İzlanda	188
Arnavutluk	1.010	Karadağ	566
Avusturya	1.007	Kıbrıs	779
Belçika	2.234	Kuzey Makedonya	624
Belçika (DE)	2.234	Letonya	1.998
Belçika (Wallonie-Bruxelles)	2.234	Litvanya	2.072
Bosna-Hersek	342	Lüksemburg	215
Bulgaristan	1.366	Macaristan	1.902
Çek Cumhuriyeti	1.289	Malta	600
Danimarka	584	Norveç	449
Estonya	1.815	Polonya	6.462
Finlandiya	1.134	Portekiz	2.088
Fransa	4.174	Romanya	2.756
Hırvatistan	1.262	Sırbistan	1.467
Hollanda	820	Slovakya	835
İrlanda	1.434	Slovenya	767
İspanya	5.680	Türkiye	10.919
İsveç	1.133	Yunanistan	3.267
İtalya	7.057		

Platformdaki “Benim Epalem” uygulaması ile kullanıcılar uygulamayı kişiselleştirme imkânı bulmakta, mesleki gelişimine katkı sağlayabilmekte, bilgi ve tecrübelerini paylaşabilmektedir.

Durnalı ve Ocak’a (2023) göre Epale platformu yetişkin eğitime yönelik bilgi paylaşımı sağladığı için öğrenen organizasyon kavramına iyi bir örnektir.

Epale platformunun çok dilli olması, Avrupa düzeyinde etkinliklerin takip edilebilmesi gibi özellikleri ile yetişkin eğitiminde kullanılan diğer web sitelerinden farklı olduğunu vurgulamaktadırlar. Platformun kapsayıcı olması yetişkin eğitime önemli katkılar sunmaktadır. Platformu en çok kullananlar arasında öğretmenler, eğitimciler, danışmanlar, akademisyenler, öğretmenler yer almaktadır (Zagulski,2024).

Platformdaki beş temanın kullanım sıklıkları birbirinde farklıdır. Bazı tema başlıkları daha sık kullanılırken bazıları daha az tercih edilmektedir. Kullanım sıklıkları yönelimleri belirlemek açısından önemli bir noktadır (Zagulski, 2024).

Tablo 10. Epale Platformunun Kategorilerine, Konularına Açıklama Sayılarına Sıklıklarına Göre Genel Bakış (0.12.2020 İtibarıyla) (Zagulski, 2024)

Kategoriler	Konular	Açıklama Sayısı
Öğrenme Ortamları	Yaygın ve enformel öğrenme	847
	İşyerinde öğrenme	342
	Eğitimde teknoloji	276
	Yerel ihtiyaçlar için öğrenme	266
	Topluluk alanları	107
	Cezaevlerinde Öğrenme	53
	Ukrayna	47
	İkinci şans okulları	34
	Kriz eğitimi	29
Beceriler	Kültür	569
	Temel beceriler	305
	Girişimcilik ve istihdam	305
	Diller	196
	Dijital beceriler	133
	Yaratıcılık	129
	Sürdürülebilir kalkınma	128
	Katılım	89
	Sağlık yeterliliği	80
	Kültürel çeşitlilik	71
	Finansal farkındalık	36
	Medya eğitimi	26
Kalite	Beceri geliştirme ve yeniden eğitim	539
	Öğretim Yöntemleri	439
	Yaşam boyu öğrenme	277
	Kariyer rehberliği ve desteği	217
	Kalite güvencesi	171
	Doğrulama ve tanıma	65
Dinleyiciler	Sosyal içerme	500
	Yaşlı insanlar	456
	Öğrenmenin önündeki engeller	223
	Engelli bireyler	175
	Göçmenler	142
	Genç yetişkinler	94
	Dijital katılım	93
	Refah	53
	Eşitlik	38
Politikalar	Gönüllülük	23
	Erasmus+	475
	İyi uygulamalar	255
	Politika ve finansman	19
	Avrupa Beceriler Yılı	10
	Mikro deneyler	4
	Bireysel eğitim hesapları	3

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Avrupa Yetişkin Eğitimi Elektronik Platformu (EPALE) incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda platformun yetişkin eğitime önemli katkıları olduğu tespit edilmiştir. Avrupa Komisyonu tarafından 2014 yılında kurulan platform oldukça kaliteli, güvenilir çevrimiçi bir araçtır. Çok dilli, herkese açık bir platform olması kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Yetişkin eğitiminin tüm paydaşlarına var olan bilgileri kullanma, aktarma ve yeniden yapılandırma fırsatı sunar. Kullanıcıların güncel gelişmeleri takip etmesine, uzman görüşlerinden faydalanmasına, kendini geliştirmesine olanak sağlar. Alanla ilgili iyi uygulamaların sergilendiği bir vitrindir. Kullanıcıların hem ulusal hem de uluslararası paydaşlarıyla iletişim kurmasını kolaylaştırır, ortak projeler yürütmesini destekler. Sunmuş olduğu eğitimler ve sertifika programları sayesinde bireylerin öz yönelimli öğrenmesine, mesleki gelişimlerine olanak sağlar (T.C.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2022).

Yetişkin eğitime önemli katkılar sağlayan platformun işlerliğini artırılması için kullanıcıları sıkça şikâyet ettiği internet alt yapısının güçlendirilmesi, web ara yüzünün daha kullanışlı hâle getirilmesi gerekmektedir. Platformun yeterince tanıtımının, reklamının yapılması, sosyal medya hesaplarının daha aktif kullanılması tanınırlığını artıracaktır. Kullanıcılara motivasyon artırıcı geri dönüşler yapmak faydalı olacaktır. Yayınlanan içeriklerle ilgili ulusal ve uluslararası bazda dergiler bültenler çıkarılabileceği gözlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Durnalı, M., & Ocak, M. A. (2023). Avrupa'da yetişkin öğrenimine yönelik elektronik platformun topluluk hikayelerindeki değerlerin incelenmesi. *Okullarda Psikoloji*.
- Epale. (2025). *Avrupa'da yetişkin öğrenimi için elektronik platform*. <https://epale.ec.europa.eu/en>
- Epale. (2025, Haziran 20). *Epale in your country*. EPALÉ – Avrupa'da Yetişkin Öğrenimi Elektronik Platformu. <https://epale.ec.europa.eu/tr/nss>
- Epale Türkiye [@epaleturkiye]. (2024, Aralık 31). Epale'nin 4. fazı tamamlandı [Instagram gönderisi]. *Instagram*. <https://www.instagram.com/p/DEPjuDcoGKF/>
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2025, Şubat 2). *Epale 5. faz açılış ve bilgilendirme toplantısı*. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/epale-5-faz-acilis-ve-bilgilerindirme-toplantisi/icerik/1854>
- Koç, H. (2006). *Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Krippendorff, K. (1980). *İçerik analizi: Metodolojisine bir giriş*. Sage. (Not: Türkçesi kullanıldıysa çevirmen ve yayınevi belirtilmeli.)
- Men.lu. (2025, June 4). *National EPALÉ support structure*. <https://men.public.lu/en/systeme-educatif/formation-adultes/cooperation-internationale/epale.html>
- NCES. (2000). *Lifelong learning NCES task force: Final report* (Vol. II). U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)* (3. baskı). Ütopya Yayınevi.
- Pocviciene, R. (2021). Çevrimiçi öğrenmede başarının anahtarı olan öz-yönetimli öğrenme yetkinlikleri: Bir Litvanya vaka çalışması. In E. Sengupta & P. Blessinger (Eds.), *New student literacies amid COVID-19: International case studies* (Vol. 41, pp. 135–152). Emerald Publishing Limited.
- Sylwester, P. Z. (2024). Bir öğrenme topluluğu olarak EPALÉ topluluk platformu. *Forum Pedagogiczne*, 14(2.1), 199–214. <https://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.15>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2022, Şubat). *EPALÉ'nin Türkiye'deki yetişkin eğitimi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi araştırması: Ana rapor*.
- Uysal, M. (2021, Şubat 5). *Epale 2021 webinar sunumları*. EPALÉ – Avrupa'da Yetişkin Öğrenimi Elektronik Platformu. <https://epale.ec.europa.eu/tr/resource-centre/content/epale-2021-webinar-sunumlari>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKULLARDA ORTAYA ÇIKARILAN İSTİSMAR VAKALARINDAKİ TUTUMLARININ REHBER ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

EVALUATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' ATTITUDES TOWARD CHILD ABUSE CASES IN SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL COUNSELORS

Bülent Kaynak

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, bulentkaynak61@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-3556-7453>

Hülya Kasapoğlu Tankutay

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, hulyak@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1399-138X>

Özet

Bu araştırma, okul yöneticilerinin eğitim ortamlarında karşılaştıkları çocuk istismarı vakalarına karşı sergiledikleri tutum ve yaklaşımları okul rehber öğretmenlerinin bakış açısıyla anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma, okul rehber öğretmenleriyle yapılan yüz yüze ve online görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, okullarında çocuk istismarı vakasıyla karşılaşan ve şu an ülkenin çeşitli yerlerinde aktif olarak görev yapan 21 okul rehber öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ve katılımcıların demografik bilgilerini içeren "kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze veya online platformlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve 3 tema hâlinde bulgular kısmında sunulmuştur. Bu araştırmada okullarda karşılaşılan istismar vakalarına okul yöneticilerinin yaklaşımının ve davranışlarının nasıl olduğu, okullarda ortaya çıkarılan istismar vakalarında rehber öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların neler olduğu ve okullarda karşılaşılan istismar vakalarında okul yöneticileri rehber öğretmenlere nasıl destek olduğu sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, bazı okul yöneticilerinin çocuk istismarı vakalarında okul rehberlik servisiyle uyumlu çalıştığı, bildirim süreçlerini düzgün bir şekilde yerine getirdiği tespit edilmiştir. Bu yöneticiler, vakaların üstesinden gelmek için profesyonel bir iş birliği sergileyip, gerekli adımları atmışlardır. Ancak bazı okul yöneticilerinin istismar vakalarıyla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu, bildirim yükümlülüklerinden kaçındıkları, olaya duyarsız davrandıkları, olayın doğruluğunu sorgulama yoluna girdikleri ve istismar olaylarından çekindikleri görülmüştür. Araştırma, okul rehber öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin çocuk istismarı vakalarına yaklaşım biçimlerinin, okulda alınacak önlemler ve çocukların korunması için büyük öneme sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, eğitim ortamlarında istismar vakalarının daha etkin bir şekilde ele alınabilmesi için daha fazla eğitim ve farkındalık sağlanması önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, rehber öğretmen, cinsel istismar, çocuk istismarı, okul

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanmış dönem projesinden üretilmiştir.

Abstract

This study aims to explore the attitudes and approaches of school administrators toward child abuse cases encountered in educational settings from the perspective of school counselors. The research was conducted through face-to-face and online interviews with school counselors. Designed as a qualitative study, it employs a case study approach. The study utilized a purposive sampling method. The sample consisted of 21 school counselors actively working in various regions of the country who have encountered child abuse cases in their schools. Data were collected using a “semi-structured interview form” developed by the researchers and a “personal information form” capturing participants’ demographic details. Interviews were conducted either face-to-face or via online platforms. The data obtained were analyzed using content analysis, a qualitative data analysis method, and the findings were organized under three main themes. The study sought to address the following questions: how school administrators approach and behave in response to child abuse cases in schools, what challenges school counselors face in such cases, and how school administrators support school counselors in addressing these incidents. The findings revealed that some school administrators collaborate effectively with school counseling services, fulfilling their reporting obligations appropriately. These administrators demonstrated professional collaboration and took necessary steps to address the cases. However, some administrators exhibited a lack of knowledge regarding child abuse cases, avoided reporting responsibilities, displayed indifference, questioned the validity of the incidents, or showed reluctance to engage with such cases. The study concludes that the approaches and behaviors of school counselors and administrators toward child abuse cases are critical for implementing preventive measures and ensuring child protection in schools. Based on the findings, it is recommended that increased training and awareness initiatives be implemented to address child abuse cases more effectively in educational settings.

Keywords: School administrator, school counselor, sexual abuse, child abuse, school

GİRİŞ

Çeşitli sebepleri bulanan ve çocuk üzerinde trajik sonuçlar bıraktığı söylenen çocuk istismarı tıbbi, adli, fizyolojik ve psiko-sosyal sonuçları olan ciddi bir problem olarak ifade edilen, kişisel ve sosyolojik sonuçları olan önemli bir sorundur (Çalışkan & Sağlam, 2015).

Çocuk istismarı; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar olmak üzere üç alanda incelenen ve bu nedenle de hukuk, tıp, eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi farklı kategorilerde çalışan birçok kurum ve kuruluşu iş birliği içerisine sokan önemli bir problemidir. (Egemen, 1999). Özel gereksinim ihtiyacı olan çocuklar, savaş ve göç mağduru çocuklar, hamile annenin diğer çocuğu, ekonomik refahı ve eğitim seviyesi düşük ailelerin çocukları, üvey anne veya babayla yaşayan çocuklar, fizyolojik olarak bağımlı anne/babanın çocuğu, aile birliği içerisinde dünyaya gelmeyen çocuklar ihmal ve istismara uğrama açısından diğer çocuklara göre daha yüksek risk altındadır (Önal vd., 2013).

Okul yöneticileri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları çocuğa yönelik ihmal ve istismarı önlemede, ortaya çıkarmakta ve gerekli yerlere bildirmekte ciddi öneme sahiptirler (Koçtürk, 2018). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin istismar vakalarındaki tutumlarının değerlendirilmesinde okul rehber öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme çocukların fiziksel, zihinsel ve cinsel ihmal ve istismardan korunmasını içerdiğinden dolayı, Türkiye’de bu sözleşmeyi 2 Eylül 2010’da yasa statüsüne geçirmiştir (Kurt, 2016). Suçu ortaya çıkarmak ve suçluyu cezalandırmak adli mercilerin sorumluluğunda olsa da suç ile karşılaşan kişilerin de yasalarla belirlenmiş çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. TCK 279/1’e göre “*Kamu adına soruşturma ve kovuşturmayı gerektiren bir suçun işlendiğini göreviyle bağlantılı olarak öğrenip de yetkili makamlara bildirimde bulunmayı ihmal eden veya bu hususta gecikme gösteren kamu görevlisi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır*” (Özmen, 2016). Bahse konu maddede de görüldüğü üzere bireyler ihmal ve istismara uğrayan veya uğrama şüphesi olan çocuğu adli mercilere bildirmekle sorumludur.

Çocuk istismarının önüne geçilmesinde veya ortaya çıkarılmasında ailede, okulda, sokakta ve karar vericiler bazında yapılacakları bilmek oldukça önemlidir (Kapucu & Bakır, 2017). Bu bakımdan okul, çocukların varsa istismar geçmişlerinin ortaya çıkarılmasında önemli bir yer teşkil etmektedir.

Çocukluk çağında yaşanan istismar olaylarından biri olan cinsel istismar, çocukların ruh sağlığına ve yaşam kalitesine ciddi anlamda zarar vermektedir. Yapılan çalışmalar cinsel istismar ardından değerlendirilen çocukların büyük bir kısmında psikiyatrik bozukluk görüldüğünü saptamıştır (Şimşek vd., 2011). Çocukluk çağında görülen ruhsal bozukluklar çocukların normal psikolojik gelişimi aksatarak erişkin dönemde de sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Dursun vd., 2010). Cinsel istismar mağduru olan çocuklarda çeşitli

sebeplerden dolayı istismarı gizleme davranışları vardır. Bu sebepler arasında; suçluluk duygusu, dışlanma endişesi, kendisine veya sevdiklerine yönelik tehdit, mağdurun kendini suçlaması, ailenin dağılacağı endişesi yatmaktadır. (Beyazıt & Ayhan, 2015).

Çocuklar için birçok duygusal ve davranışsal etkisi olan istismar konusunun, çocukların yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri ve bütünsel gelişimleri için sorumluluk taşıyan örgütler olan okullarda doğru şekilde ele alınması, çocukların korunması için başat bir önem taşımaktadır. Böyle bir süreçte okul yöneticilerine ve okul rehber öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda araştırma, okul yönetiminin istismar vakalarındaki tutumunu okul rehber öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu nitel çalışmanın amacı okul yöneticilerinin okullarda ortaya çıkarılan istismar vakalarındaki tutumlarının rehber öğretmenlerin görüşleriyle değerlendirilmesidir.

Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin okullarda yaşanan istismar vakalarındaki tutumlarına ilişkin rehber öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Okullarda karşılaşılan istismar vakalarına okul yöneticilerinin yaklaşımı ve davranışları nasıldır?
2. Okullarda ortaya çıkarılan istismar vakalarında rehber öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Okullarda karşılaşılan istismar vakalarında okul yöneticileri rehber öğretmenlere nasıl destek oldular?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell'e göre nitel araştırma, sosyal hayatı ve bireyle ilgili durumları kendine has yöntemlerle inceleyerek, anlamlandırma sürecidir. Başka bir ifadeyle nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi ortamında ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmada kullanılan durum çalışmasının temel amacı bir durum hakkında detaylı tasvirler yapmak ve o durumu mevcut olduğu hâliyle anlamaktır (Büyüköztürk, 2008). Bu desen bir durumu belli sınırlılıklarda, çeşitli veri kaynaklarından faydalanarak bütüncül bir şekilde çözümlemede kullanılmaktadır. Durumun betimlenmesi, duruma ilişkin temalara ve örüntülere ulaşılması, duruma yönelik fikirlerin karşılaştırmalı şekilde çözümlenmesi süreçlerini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırma Grubu

Araştırmada ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belli ölçütleri sağlayan tüm durumları seçme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2018). Araştırma da istismar vakalarıyla karşılaşan okul rehber öğretmenler ile çalışılacağından dolayı ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Katılımcılar toplam 21 kişidir. Katılımcılar ülkenin çeşitli illerinde aktif görev yapmakta olan okul rehber öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	f	%
Cinsiyet	Erkek	9
	Kadın	12
Toplam		21
Görev Yaptığı Kademe	İlkokul	6
	Ortaokul	5
	Lise	6
	Diğer	4

Toplam		21	100
Mesleki Kıdem	1 – 5 Yıl	4	19
	5 – 10 Yıl	7	33
	10+ Yıl	10	48
Toplam		21	100
Yaş	21-30	6	29
	31-40	11	52
	41-50	4	19
Toplam		21	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma için öncelikle literatür taraması yapılmış, sonra araştırma odağında sorular hazırlanmıştır. Literatür taranarak elde edilen 6 sorulu taslak form, 2 araştırmacı ve bir eğitim yönetimi alan uzmanı görüşleri ile değerlendirilmiş, araştırma kapsamında kullanılmak üzere 3 araştırma sorusuna karar verilmiştir. Bu şekilde araştırma sorularını ve katılımcılara ilişkin demografik değişkenleri içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. 2 rehber öğretmene uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu dil ve anlatım açıklığı boyutuyla değerlendirilmiş ve uzman görüşü de dikkate alınarak forma son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde olması gerektiği gibi sorular görüşmeden önce hazırlanmış ve görüşmeye hazır hâle getirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara ulaşılmış ve araştırma ile ilgili ve görüşme süreci ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü kişilerin bazıları Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yaptıklarından dolayı bazı görüşmeler online platformlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada geçerlik güvenirlik düzeyini arttırmak adına katılımcıların gönüllüğü esas alınmış ve katılımcılara ilişkin demografik bilgiler tablo hâlinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların ifadelerinin araştırmacılar tarafından tekrarı ile katılımcı teyidi sağlanmış, araştırma bulgularının sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Süreç boyunca eğitim yönetimi alanında uzman bir kişinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Temaların ve alt temaların oluşturulmasında görüş ayrılığı ortaya çıkmamıştır.

Her görüşmeden önce katılımcılara araştırmayla ilgili kısaca bilgi verilerek katılıma gönüllü olup olmadıklarına yönelik rızaları alınmıştır. Görüşmeler 15-30 dk sürmüştür. Görüşmeyi araştırmacı ses kaydı ve notlar yardımıyla kayıt altına almıştır. Daha sonra alınan kayıtlar çözümlenmiştir. Çözümleme yapılırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014).

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde kodlar katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkmakta ve temalar oluşturmaktadır. Birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek ele alınmakta ve verilere ilişkin belgeler sistematik bir şekilde incelenerek analiz edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar & Alper 2009, s. 100). Bu bağlamda araştırmacının kodlama sürecinde, araştırmacı tarafından veriler özenle incelenmiş ve önemli görülen kavramlardan yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizlerinde oluşan kodlar, katılımcıların konuşmaları ile desteklenmiş, bu amaçla katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinde yapılan alıntılarda isimleri belirtilmemiş ve her bir katılımcıya 1’den 21’e kadar numara verilmiş, verilen cevaplar numaralara göre kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin içerik analizi sonucu ulaşılan bulgulara, öğretmen görüşlerine ve yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada ilk olarak 21 rehber öğretmene “Okul yöneticilerinin okullarda karşılaştığı istismar vakalarında yaklaşımları ve davranışları nasıl olmuştur?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplara ilişkin bulgular tablo 2’de

sunulmuştur.

Tablo 2. Rehber Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Okul Yöneticilerinin İstismar Vakalarına Yaklaşım ve Davranışları

Okul Yöneticisinin Yaklaşım ve Davranışları	Katılımcılar	f	%
İşbirlikçiydi ve bana yardımcı oldu.	K1, K3, K7, K8, K10, K12, K13, K18, K19, K20,	10	48
Bildirim yükümlülüğü konusunda bilgi eksikliği vardı.	K4, K5, K6, K12, K13, K15, K16, K17	8	38
Okul yöneticim vakanın üstünü kapatmaya çalıştı.	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K10	7	33
Sorumluluk almak istemedi ve bildirim yükümlülüğünden sıyrılmak istedi.	K5, K6, K7, K8, K9, K16, K21	7	33
Bildirim yükümlülüğünü uyguladı.	K1, K3, K11, K17, K18	5	24
İstismar vakasının doğruluğunun araştırılması görevini rehber öğretmenin yapmasını istedi.	K2, K6, K14, K16, K21	5	24
Endişeli, korkulu ve çekimser bir yaklaşım sergiledi.	K20, K21	2	10
Üst makamlardan talimat bekledi.	K5	1	5
Olayları aile ile çözmeye isteğinde bulundu.	K6	1	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi rehber öğretmenler “Okul yöneticilerinin okullarda karşılaştığı istismar vakalarında yaklaşımları ve davranışları nasıl olmuştur?” sorusuna cevap olarak en yüksek frekansta “İşbirlikçiydi ve bana yardımcı oldu” cevabını vermiştir. Bu frekansı “okul yöneticimin istismar vakalarının bildirim yükümlülüğü konusunda bilgi eksikliği vardı”, “ okul yöneticim vakanın üstünü kapatmaya çalıştı”, “sorumluluk almak istemedi ve bildirim yükümlülüğünden sıyrılmak istedi”, “bildirim yükümlülüğünü uyguladı.”, “istismar vakasının doğruluğunun araştırılması görevini rehber öğretmenin yapmasını istedi”, “endişeli, korkulu ve çekimser bir yaklaşım sergiledi”, “ üst makamlardan talimat bekledi”, “ olayları aile ile çözmeye isteğinde bulundu” frekansları takip etmiştir.

Okul yöneticilerinin istismar vakalarındaki yaklaşım ve davranışları konusundaki 21 katılımcıdan 10 katılımcı “okul yöneticim işbirlikçiydi ve bana yardımcı oldu” şeklinde cevap vermiştir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

K1 kodlu rehber öğretmen “...Okulda karşılaştığım istismar vakalarında genelde idarecim bana yardımcı oldu kadın bir idarecim vardı Emniyete gitme konusunda da yardımcı oldu arkamızdaydı ve istismar olaylarında hep birlikte hareket ettik...”

K3 kodlu rehber öğretmen “...yapılması gerekenleri yaparak süreci iyi bir şekilde yönetmişlerdir. Bu anlamda yaklaşımları ve davranışları benim işimi de kolaylaştırıcı olmuştur...”

K10 kodlu rehber öğretmen “...Çalıştığım bir okul yöneticisi birlikte ne yapılması gerekiyorsa yapalım diye yaklaştı...”

K18 kodlu rehber öğretmen “...Mevcut idarem ile istismar vakası olabilecek konuda rahatça istişare edip gerekli yerlere başvuruda bulunduk...”

Diğer en yüksek frekans olan “okul yöneticilerinin istismar vakaları konusunda bilgi eksiklikleri vardı” yanıtını veren katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

K4 kodlu rehber öğretmen “Okul idaresinin davranışlarında istismarın çeşidi ve boyutu önem arz ediyor. Yaşanan vakaların öneminin farkında olmayabiliyor ve olayı kendi aramızda halledebiliriz mantığında bir yaklaşım sergileyebiliyorlar. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra sürece başlanıyor. Bölgedeki idarecilere istismar vakalarında bildirim ile ilgili eğitimler verilebilir, süreç içerisindeki doğrular ve yanlışlar ele alınabilir.”

K5 kodlu rehber öğretmen “...Okul yöneticilerinin TCK istismar gibi yaygın görülebilen suçlar bakımından bilgisiz, eğitimsiz olduğunu düşünüyorum...”

K6 kodlu rehber öğretmen “...Çalıştığım mevcut coğrafya ve küçük şehirlerde herkesin birbirini tanınması

sebebiyle kimisi olayın aileler arasında kapanması gerektiğini söyleyip buna yönelik adım bile attı, kimisi velilerin önüne beni attı, ben öncelikle idarecilerin bu konuda bilgi sahibi olmadığını, süreci yönetebilecek yeterlilikte olmadıklarına inanıyorum...”

K16 kodlu rehber öğretmen “...Yöneticiler istismar konusunda tam bir bilgi sahibi olmadıkları için durumu basit bir problem davranış gibi görüp çözme yolunu tercih etmeye çalışmaktadırlar. Bu konuda yöneticilerin kanuni boyutta tam bir bilgiye sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu durum okul rehber öğretmenleri tarafından değil de yönetici sorumlulukları içinde konuya iyi bilen savcı-hakim veya bir avukat tarafından yapılmalıdır...”

K17 kodlu rehber öğretmen “İdarenin İstismar vakalarına yaklaşımı, öncelikle İstismar durumunda nasıl bir yol izleyeceğini bilmemesinden kaynaklanan tedirginlikti. Sonra İstismar durumunda nasıl bir yol izleyemeyiz konusunda rehberlik servisinde bilgi verilmesi sonrasında, herhangi bir olumsuz tutum ile karşılaşmadı...”

Araştırmmanın bir başka yüksek frekansa sahip yanıtı da 7 katılımcı ile “ okul yöneticim vakanın üstünü kapatmaya çalıştı” olmuştur. Bu yanıtı veren katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

K1 kodlu rehber öğretmen “...Ancak bütün arkadaşlarım benim gibi şanslı olamayabiliyor istismar vakaları ile ilgili konuştuğumuzda birbirimizle konsültasyon yaptığımızda idarecilerin bazen istismar vakalarının üstünü kapatma girişiminde bulunduğunu da biliyoruz...”

K5 kodlu rehber öğretmen “...Bazen de istismar vakaları okul rehber öğretmenine havale edilip okul rehber öğretmenine hukuka aykırı talimatlarla istismar vakalarını kapattırmaya çalışmakta olduklarını gördüm...”

K6 kodlu rehber öğretmen “...Yaşadığım tüm istismar vakalarında idarecilerin elini taşın altına koymaktan çekinen tavırları ile karşılaştım. Toplamda 15 istismar vakası gördüm ve 3 ayrı idareci ekibi ile çalıştım. Çalıştığım mevcut coğrafya ve küçük şehirlerde herkesin birbirini tanıması sebebiyle kimisi olayın aileler arasında kapanması gerektiğini söyleyip buna yönelik adım bile attı...”

Araştırmada ikinci soru olarak 21 rehber öğretmene “Okullarda ortaya çıkarılan istismar vakalarında rehber öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin bulgular tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Rehber Öğretmenlerin Vaka Bildirim Süreçlerinde Karşılaştıkları Zorluklar

Vaka Bildirim Süreçlerinde Karşılaşılan Zorluklar	Katılımcılar	f	%
Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım ve bildirim yapıldı.	K2, K3, K4, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K17, K19, K20	12	58
Okul yönetimi, bildirim sorumluluğundan kaçma davranışı gösterdi.	K4, K5, K6, K11, K16, K18	6	29
Okul yönetimi, istismar vakasının doğruluğunun araştırılması görevini rehber öğretmenin yapmasını talep etti.	K2, K6, K14, K16, K21	5	24
Okul yönetimi, süreçte rehber öğretmeni yalnız bıraktı.	K5, K9, K16, K18	4	19
Okul yönetiminin istismar vakaları konusunda bilgi eksikliği vardı.	K4, K5, K17	3	14
Okul yönetimi kriz yönetimi konusunda yetersiz kaldı.	K5	1	5
Adli makamların istismar vakalarına karşı tutarsız uygulamaları oldu.	K1	1	5

Tablo 3’te görüldüğü gibi rehber öğretmenler çalıştıkları okul yöneticileri ile ilgili “Okullarda ortaya çıkarılan istismar vakalarında rehber öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar nelerdir? sorusuna verilen yanıtlarda en çok frekansa sahip olan ifade “Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım ve bildirim yapıldı” şeklindedir. Ancak tersi yönde “Okul yönetimi, bildirim sorumluluğundan kaçma davranışı gösterdi” yanıtı da ikinci en yüksek frekansa sahip ifade olmuştur. Bu ifadeleri “Okul yönetimi, istismar vakasının doğruluğunun araştırılması görevini rehber öğretmenin yapmasını talep etti” yanıtı, “Okul yönetimi, süreçte rehber öğretmeni yalnız bıraktı.” yanıtı ve “Okul yönetiminin istismar vakaları konusunda bilgi eksikliği vardı” yanıtı takip etmiştir.

Sonrasında birer frekansla “okul yönetimi kriz yönetimi konusunda yetersiz kaldı”, “olayın doğruluğunun araştırılmasını istedi”, “okulun imajı zedelenir endişesi taşıdı”, “adli makamların istismar vakalarına karşı tutarsız uygulamaları oldu.” yanıtları verilmiştir.

Araştırmada Rehber öğretmenlerin vaka bildirim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir sorusuna en çok “Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım ve bildirim yapıldı” yanıtını veren katılımcılardan bazılarının yanıtı aşağıda belirtilmiştir:

K3 kodlu rehber öğretmen “...Çalıştığım okulda karşılaştığım istismar vakalarında okul yöneticileri iletişime açık bir şekilde istismara uğrayan öğrencinin iyi oluşunu desteklemiş, yapılması gerekenleri yaparak süreci iyi bir şekilde yönetmişlerdir.

K12 kodlu rehber öğretmen “...Şu ana kadar bildirim konusunda çalıştığım idarecilerimle bir zorluk yaşamadım.”

K13 kodlu rehber öğretmen “...Bildirim konusunda zorluk yaşamadım.”

İkinci yüksek frekans olan “Bildirim sorumluluğundan kaçma davranışı gösterdiler ve kendilerince alternatif çözümlere yöneldiler.” yanıtı çıkmıştır. Bu yanıtı veren katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

K4 kodlu rehber öğretmen “...Bildirim sürecinde okul idaresinin bu konuda eksikleri olduğunu farkettim . Bildirim yapmak yerine farklı çözümler sunulmuştu.”

K11 kodlu rehber öğretmen “...Bildirim konusunda başlarına idari soruşturma geçireceklermiş gibi on yargıyla karşı durabiliyorlar.”

K18 kodlu rehber öğretmen “...Yaşadığım ilk olayda çalıştığım idarecimin konuya duruşu olumsuzdu birlikte evrak hazırlayıp bildirimde bulunamadık.”

Araştırmada son soru olarak 21 rehber öğretmene “Okullarda karşılaşılan istismar vakalarında okul yöneticileri rehber öğretmenlere nasıl destek oldular? sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplara ilişkin bulgular tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4. Rehber Öğretmenlerin Vaka Bildirim Süreçlerinde Okul Yöneticilerinden Nasıl Destek Oldular?

Okul yöneticilerinin sürece desteği	Katılımcılar	f	%
Adli süreçlerde ve bildirim sürecinde destek oldu.	K1, K3, K4, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K18, K19, K20	12	58
Herhangi bir destekte bulunmadı.	K2, K5, K6, K16	4	19
Gizlilik ilkesine yardımcı oldu.	K7, K19	2	10
Rehber öğretmen ile iş birliği hâlinde oldu.	K8	1	5

Tablo 4’te görüldüğü gibi en fazla frekansa sahip olan yanıt “Adli süreçlerde ve bildirim sürecinde destek oldu” ifadesidir. Bu ifadeyi “Herhangi bir destekte bulunmadı”, “Gizlilik ilkesine yardımcı oldu” ve “Rehber öğretmen ile iş birliği hâlinde oldu” ifadeleri takip etmiştir.

En fazla frekansa sahip yanıtla ilişkin görüşlerin bazıları aşağıda belirtilmiştir:

K4 kodlu rehber öğretmen “...Bildirim yükümlülüğü ile bilgilendirme yaptıktan sonra okul idarem rehberlik servisinin yanında oldu, yapılması gerekenler süreç esnasında yapıldı. Yaşanan ilk olay diğer olayların sürecini olumlu bir şekilde etkiledi süreç hızlı bir şekilde olması gerektiği gibi yapıldı. “

K12 kodlu rehber öğretmen “...Savcılığa bildirme işlemleri sırasında idarecilerim yanımdaydı.

K18 kodlu rehber öğretmen “...Mevcut idarecim ile konuyu istişare edip hangi adımların atılması gerektiği hususunda görüşme yaptık ve hazırladığım rapor yine idarecim tarafından ilgili birimlere iletilti. İdarecimin resmî yazışmaları yapması ve ortak hareket edebiliyor olmamız benim açımdan yeterli bir destektir. ...”

Katılımcılardan 3 öğretmen destek almadığı yönünde görüş belirtmiş olup katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

K5 kodlu rehber öğretmen “...Okul yöneticilerinden hiç destek alamıyorum. Kanundan doğan cezai sorumlulukla tehdit edildiklerinde istemeyerek de olsa görevlerini yapıyorlar. Görevlerini yapmayanlar olduğunda onlarla soruşturmalık oluyoruz maalesef. Bu örnekleri onlara anlattığımda çekindikleri ve

korktukları için görevlerini yapmak zorunda kalıyorlar...”

K16 kodlu rehber öğretmen “...Çalıştığım hiçbir okul yönetici böyle bir durumda rehber öğretmenin destekleyici olduğunu görmedim. Genellikle durumdan uzak ve soğuk durdular. Yani kısaca korkaklık sergilediklerini vurgulamak isterim...”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yönetiminin rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde olmasının, rehberlik çalışmalarının etkili şekilde yürütülmesine fayda sunacağı ve öğrencilerin gelişimine olumlu yönde katkısının olacağı bilinmektedir (Camadan & Sezgin, 2012). Araştırmada katılımcılar okul yöneticilerinin istismar vakalarına yaklaşımlarını değerlendirirken en fazla “okul yöneticim işbirlikçiydi ve bana yardımcı oldu” yanıtını vermişlerdir. Bu kapsamda araştırma sonuçlarının literatürü desteklediği söylenebilir.

Akpınar ve Bengisoy (2017) çalışmalarında ihmal ve istismar konularının bildiriminde okul müdürlerinin bilgi eksikliği yaşadığı bulgusunu paylaşmışlardır. Araştırmada buna benzer şekilde katılımcıların yüzde 38’i, okul yöneticilerinin istismar vakalarını bildirmekte bilgi eksikliği yaşadığını ve olayı bildirmekte çekimser davrandığını ifade etmiştir.

Araştırma sonucuna göre okul yönetiminin tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi kapsamında, okullarda istismar beyanının doğru olup olmadığının araştırılması yönünde talebi olan okul yöneticileri bulunmaktadır. İstismar durumlarında olmaması gereken bu tutum okullarda zaman zaman görülmektedir. Zira Çelik (2019) çalışmasında, okul rehber öğretmenlerinin, istismara müdahale aşamasında yaşadıkları güçlükler içinde, okul yönetiminin destek ve iş birliği içinde olmaması ve olumsuz tutumlar içerisinde bulunması görüşüne yer vermiştir.

Yapılan bu araştırmada, rehber öğretmenlerin önemli bir kısmının “okul yönetimi vakanın üstünü kapatmaya çalıştı ve bildirim yükümlülüğünden sıyrılmak istedi “yanıtını verdiği görülmüştür. Oysa bu gibi durumlarda vaka öğrenildiğinde TCK 279 maddesi kapsamında “Kamu görevlilerinin bildirim yükümlüğü” gereğince vakanın en kısa süre içerisinde adli makamlara bildirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan okul yönetimlerinin sorumluluklarının bildirilmesi önem taşımaktadır.

Literatürde yapılan araştırma sonucunda, çocuk istismarı vakalarında bildirim yapma konusunda okul yöneticilerinin yasal sorumlulukları bulunsada bildirim yapılması durumunda çocuk açısından sakıncalar ortaya çıkabileceği düşünüldüğünden bildirim yapmaktan çekindikleri bilinmektedir (Bacıoğlu & Kaya, 2020). Benzer şekilde yapılan bu araştırmada da bazı katılımcıların okul yönetiminin bildirim yapma sorumluluğundan kaçma davranışı gösterdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu anlamda araştırma bulguları literatürü destekler niteliktedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin bildirim yükümlülüğü konusunda bilgi eksikliği olduğu katılımcıların yüzde 38’i tarafından dile getirilmiştir. Literatürde Çelik (2019) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %53,1’inin konunun yasal boyutu hakkında bilgi sahibi olduğunu fakat %46,9’unun sözü edilen yasaları bilmediğini beyan etmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinden bildirim sürecinde destek gördüklerini ifade eden rehber öğretmenlerin oranı yüzde 66 olarak ortaya çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında da psikolojik danışmanların şüpheli çocuk istismarı vakalarını bildirirken ve bildirdikten sonrasındaki deneyimlerinin incelendiği bir çalışmada okul psikolojik danışmanları, şüpheli çocuk istismarlarını bildirirken genellikle müdürler, müdür yardımcısı ve öğretmenler tarafından yüzde 95,3 oranında desteklendiklerini belirtmişlerdir (Sağır & Gözler, 2013).

Çelik (2019) çalışmasında katılımcıların okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları istismar vakalarında en çok zorlandıkları durumu yüzde 35 ile gizlilik problemi olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin okul psikolojik danışmanına gizlilik ilkesinin yerine getirilmesinde yardım ettiğini ifade eden katılımcıların oranı sadece yüzde 15’tir. Bu durum literatürü destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin istismar gibi vakalarda öğrendikleri bilgileri gizlilik ilkesine uygun olarak saklaması süreç açısından oldukça önemlidir.

Katılımcılardan bazıları okul yöneticilerinin okullarda yaşanan istismar vakalarında kendilerine yardımcı olduklarını, iş birliği içerisinde bir yaklaşım takındıklarını, olayda rehberlik servisi ile ortak hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bu yöneticilerin olayı öğrendikten hemen sonra rehberlik servisi ile iş birliği yaparak bildirim yükümlüğünü uyguladıkları, ayrıca gizlilik ilkesine yardımcı oldukları dile getirilmiştir.

Ancak yine araştırma sonucunda okul yöneticilerinin bazılarının istismar vakalarındaki tutum ve davranışlarına ilişkin bilgi eksikliği yaşadığı ortaya çıkmaktadır. Rehber öğretmenlerin görüşlerine göre, krizin nasıl yönetileceği, bildirimin kimlere ve nasıl yapılacağı, istismara uğrayan öğrencinin süreçte nelerle karşılaşacağı konularında okul yöneticilerinin eksiklikleri olduğu görülmektedir.

Katılımcılara göre okullarda, yaşanan istismar vakalarında olayın üstünü kapatmaya çalışan okul yöneticileri de bulunmaktadır ve bu durum istismar vakasının devam etmesine veya başka bir mağdur çocuğun ortaya çıkmasına, çocuğun psikolojik gelişiminin olumsuz etkilenmesine, istismarcının cezasız kalmasına sebep olabilmektedir.

Araştırmada rehber öğretmenlerin ifadeleri sonucunda bazı okul yöneticilerinin olayı öğrendikten sonra olayın doğruluğunun araştırılması için rehberlik servisine talimat verdiği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda istismara uğrayan mağdur çocukla görüşmeler yapıldığı ve bu görüşmelerde olayın doğruluğunun araştırıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yaklaşım, süreci zedeleyici durumlar ortaya çıkarmaktadır. Olayın doğru olup olmadığının araştırılması okulu ilgilendiren bir durum olmaktan çok adli mercilerin görevleri arasında yer almaktadır.

Katılımcıların bazılarına göre okul yöneticilerinin istismar vakalarında sorumluluk almak istemedikleri görülmektedir. Bu durum ise okul rehber öğretmenini süreçte yalnız bırakmaktadır.

Bazı katılımcılar okul yöneticilerinin olayı aile isteği ile çözmeye çalıştığını dile getirmişlerdir. Ayrıca okul yöneticilerinin üst makamlardan talimat bekleme, bildirim yükümlülüğünden sıyrılma gibi davranışlar içerisine girdikleri de elde edilen bulgular içindedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul psikolojik danışmanları tarafından gerçekleştirilen istismarı önleme çalışmalarının, okul yöneticileri başta olmak üzere okulun tüm paydaşlarına ulaşması sağlanmalıdır. Bunun için sınıf rehberliği, grup rehberliği, seminer, konferans vb. etkinliklerden yararlanılabilir.
2. Okul yöneticilerinin istismar konularında alanında uzman kişilerden “kriz yönetimi”, “bildirim yükümlülüğü” ve “istismar vakalarındaki bildirim sürecinin işleyişi”, “istismar mağduru çocuk psikolojisi” ve “gizlilik ilkesinin uygulanması” vb. hakkında hizmet içi eğitimler alması sağlanabilir.
3. Çocuk istismarı ile ilgili süreçte paydaş tüm kurum ve kuruluşların koordinasyonun sağlanması, sürecin daha sağlıklı ve sistematik ilerlemesine yardımcı olarak, istismar mağduru çocuğun süreci en az hasarla atlatmasına yardımcı olabilir.
4. Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler için Millî Eğitim Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı iş birliğinde açık, ulaşılabilir ve uygulanabilir bir bildirim çizelgesi hazırlanmasının sağlanması bildirim süreçlerinin yürütülmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma okul yöneticilerini okul rehber öğretmenleri üzerinden değerlendirmesini içeren bir çalışmadır. Bu çalışmanın bir benzeri okul yöneticilerinin kendisi ile yapılabilir.
2. Okul yöneticilerinin çocuk istismarı vakalarındaki deneyimlerinin okul rehber öğretmenleri üzerinden incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, yapıldığı şehir ve ulaşılan kişiler açısından sınırlılıklar taşımaktadır. Bu nedenle farklı şehirlerde, daha çok sayıda ve farklı katılımcılar ile araştırma modeli/deseni genelleme yapmaya imkân verecek araştırmaların yapılması daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.
3. Araştırmanın odak noktasında “istismar” kavramı olmasına rağmen katılımcıların birçoğu araştırma

sorularına cinsel istismar odaklı bakmıştır. Yeni yapılacak olan araştırmalarda katılımcılara istismar kavramının bir bütün hâlinde ele alınması gerektiği anlatılabilir.

4. İstismarla mücadeleye yönelik müdahale programlarının ön plana çıkması, geliştirilmesi, farkındalık sağlanması ve etkililiklerinin değerlendirildiği çalışmaların yapılması literatüre önemli bir fayda sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar B., & Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(3), 129-141.
- Bakır, E., & Kapucu, S. (2017). Çocuk ihmal ve istismarının Türkiye’de yapılan araştırmalara yansması: bir literatür incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13–24.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Beyazıt, U., & Ayhan, A. B. (2015). Türkiye’de yapılmış çocuğun mağdur olduğu cinsel istismar olgularını konu alan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 31, 443-453.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byers J. (1999). Çocuk istismarını önleme: Önleyici programlar ve halk eğitimi. Konanç E, Gürkaynak İ, Egemen A. (Ed.) *Çocuk istismarı ve ihmal*. Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği Yayınları.
- Camadan, F., & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Çelik, T. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının çocuk istismarı vakalarındaki deneyimleri üzerine nitel bir çalışma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Donat-Bacıoğlu, S., & Kaya, Z. (2020). Öğretmen adaylarının çocuk istismar ve ihmaline ilişkin bilgi düzeyleri ile çocuğa yönelik cinsel istismarı bildirme tutumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 894-929
- Dursun, O. B., Güvenir, T., & Özbek, A. (2010). Çocuk ergen ruh sağlığında epidemiyolojik çalışmalar: Yöntemsel bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3).
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 93-111.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1). DOI: 10.21666/muefd.336170
- Kurt, S. L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 99-127.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22.
- Önal, S. Ç., Celbiş, O., Özdemir, B., & Özdemir, M. Y. (2013). Çocuk istismarı. *Türk Nöroşirürji Dergisi*, 23, 124-127.
- Özmen R. (2016). Anayasa TCK-CMK ve İnfaz Kanunu (47. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Sağır, M., & Gözler, A. (2013) Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*.
- Soylu, N., Pılan, B. S., Ayaz, M., & Sonmez, S. (2012). Study of factors affecting mental health in sexually abused children and adolescent. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13(4), 292-298.

- Şimşek, Ş., Fettahoğlu, E. Ç., & Özatalay, E. (2011). Cinsel istismara uğramış çocuklarda ve ebeveynlerinde travma sonrası stres bozukluğu. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(3).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Çalışkan, Z., & Sağlam, M. (2015). Cinsel istismar mağduru çocuklarla çalışan uzmanların gözünden mağdur çocukların özellikleri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 6-11.



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN OKUL VE KURUM DENEYİMİ DERSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

PERSPECTIVES OF UNDERGRADUATE SPECIAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES ON THE SCHOOL AND INSTITUTION EXPERIENCE COURSE

Beyza Nur Balcı

Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, beyzanurblc9@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-2550-1003>

İlhami Ege

Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ilhamiege@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3351-1427>

Özet

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde uygulama temelli derslerin önemi büyüktür. Özellikle özel eğitim öğretmenliği gibi uzmanlık gerektiren alanlarda gerçek eğitim ortamlarında edinilen deneyimler, öğretmen adaylarının meslekî bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin “Okul ve Kurum Deneyimi” dersine ilişkin görüşleri nitel araştırma yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin ders sürecinde edindikleri deneyimler, dersin mesleki gelişimlerine olan katkıları ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler nitel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Çalışma grubunu, Trabzon Üniversitesinde 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 8 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada toplanan veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Analiz neticesinde elde edilen bulgular, dersin mesleki yeterlik kazandırma, motivasyon artırma ve mesleki kimlik geliştirme açısından olumlu katkılar sunduğunu; ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal sorunların deneyim kazanımını sınırladığını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, uygulama süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmenliği, okul ve kurum deneyimi, uygulamaya dair görüşler

Abstract

Practice-based courses are of great importance in the professional development of teacher candidates. Especially in fields that require expertise such as special education teaching, experiences gained in real educational environments play a critical role in developing the professional knowledge, skills and attitudes of teacher candidates. In this study, the views of special education teaching undergraduate students on the “School and Institution Experience” course were examined with a qualitative research approach. In the study, the experiences gained by the students during the course process, the contributions of the course to their professional development and the difficulties they encountered during the application process were analyzed from a qualitative perspective. The study group consists of 8 teacher candidates studying in the 3rd year at Trabzon University. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. In this study where the descriptive method was used, the data collected were evaluated with the content analysis technique. The findings obtained as a result of the analysis revealed that the course provided positive contributions in terms of gaining professional competence, increasing motivation and developing professional identity; however, various structural problems in the application process limited the experience gain. In line with the results of the

research, various suggestions were presented for the improvement of the application processes.

Keywords: Special education teaching, school and institution experience, opinions on practicum

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme çabalarının 16 Mart 1848 Öğretmen Okullarının Kuruluşundan itibaren başladığı göz önüne alınırsa, öğretmen yetiştirme sorumluluğunun YÖK’e devredildiği 1982 yılına kadar, çok değerli birçok girişime rağmen, öğretmen yetiştirme sisteminde, iç tutarlılığa sahip bir politika ve eğitim felsefesi tutturulamadığı söylenebilir. Atatürk dönemi hariç, cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme sistemimiz bir yap-boz tahtasına benzemektedir (Ergün, 1997). Öğretmen yetiştirme sistemimiz ile ilgili en dikkat çekici nokta, öğretmen yetiştirme kaynağındaki çeşitliliktir (Akyüz, 1999; Duman, 1991; Kaya, 1984). Bu çeşitlilik, iç tutarlılığa sahip bir öğretmen yetiştirme sisteminin oluşumunu engelleyen bir faktör olarak düşünülmelidir.

1982 yılında 41 sayılı kararname ile öğretmen yetiştirme sorumluluğu MEB’den alınarak YÖK’e devredilmiştir. Öğretmen yetiştirme sorumluluğundaki bu görev değişikliğinin altında yatan en önemli nedenlerden birisi de öğretmen yetiştirme kaynağının iç tutarlılığı olmayan çeşitlilikten ve düzensizlikten kurtarılacak, ülkeyi çağdaş dünya normlarında bir sisteme kavuşturmak olmalıdır.

YÖK’ün öğretmen yetiştirmedeki en önemli atılımı, YÖK-Millî Eğitimi Geliştirme Projesidir. Bu projenin de en önemli dayanaklarından birisi Fakülte-Okul iş birliğidir. Üniversitelerde öğretmen yetiştirmenin nitelik boyutu ihmal edildiği, programlarda alan bilgisi ve genel kültür ders ve içerikleri ön plana çıkarılarak öğretmenlik formasyonu sağlayan dersler, özellikle de uygulamalar etkisiz hâle geldiği ve sonuç olarak, okul fakülte iletişimi zayıfladığı için uygulama boyutu da ihmal edilmektedir. Ayrıca, Millî Eğitime bağlı okullar ile eğitim fakültelerinin uyması gereken ortak bir uygulama programının olmaması, yasal dayanakların yetersizliği nedeniyle, fakülte-okul iş birliği programı zorunlu hâle gelmektedir (Yıldırım, 1998).

Öğretmen yetiştirme süreci, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak, toplumun geleceğine doğrudan etki eden stratejik bir alanı temsil etmektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitimi gibi uzmanlık gerektiren bir alanda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi, yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamakta; uygulamalı deneyimlerle desteklenen kapsamlı bir eğitim süreci gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine doğrudan katılımını sağlamak amacıyla tasarlanan “Okul ve Kurum Deneyimi” dersi, öğretmen yetiştirme programlarının uygulamaya dönük en önemli bileşenlerinden biri hâline gelmiştir.

YÖK, 28 Mayıs 2018 tarihinde güncellenen “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” çerçevesini yayımlamıştır. Bu güncelleme kapsamında Fakülte-Okul İş Birliği esas alınarak öğretmen adaylarının sahaya daha erken çıkması amaçlanmış ve “Okul Deneyimi” dersi, “Okul ve Kurum Deneyimi” adıyla yeniden şekillendirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme lisans programlarına dâhil edilen “Okul ve Kurum Deneyimi” dersi, öğretmen adaylarının gerçek eğitim ortamlarında gözlem yapmalarını, öğrenci ve öğretmen etkileşimlerini analiz etmelerini, eğitim programlarının uygulanışını yerinde değerlendirmelerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin profesyonel tutum geliştirmelerini amaçlamaktadır (YÖK, 2018). Özel eğitim öğretmenliği alanında bu ders, ayrı bir öneme sahiptir; çünkü özel gereksinimli bireylerle çalışacak öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara duyarlı, esnek, sabırlı ve etkili müdahale becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu yeterlilikler ise ancak gerçek yaşam deneyimleriyle desteklendiğinde anlamlı bir şekilde gelişebilmektedir (Smith & Tyler, 2011).

Özel eğitim öğretmenliği, öğrenme güçlükleri, zihinsel, duygusal veya fiziksel farklılıklar gibi özel gereksinim durumlarına sahip bireylerin eğitim sürecini planlayan ve yürüten uzmanlık alanıdır (MEB, 2018). Bu alanda görev yapan öğretmenler, bireysel farklılıkları temel alarak yapılandırılmış öğretim programları hazırlar, öğrencilerin akademik, sosyal ve günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik özel stratejiler uygular. Etkili bir özel eğitim süreci, yalnızca pedagojik bilgiyle değil; gözlem yapabilme, problem çözme, güçlü iletişim kurma ve empati gibi çok yönlü becerilerle mümkündür (MEB, 2017). Bu bağlamda, özel eğitim öğretmeni

adaylarının teorik bilgi kadar uygulamalı deneyim yoluyla da mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Özel Eğitim Öğretmenliği programlarında yer alan “Okul ve Kurum Deneyimi” dersi, adayların özel eğitim kurumlarında yapılan uygulamaları doğrudan gözlemlemelerine ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki rollerini deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Öğretmen adayları bu süreçte; bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması, farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerle çalışma, özel eğitim araç-gereçlerinin kullanımı, ailelerle etkili iletişim kurma ve çok disiplinli ekip çalışmasına katılma gibi mesleki deneyimler edinmektedirler (Friend, 2014). Bu uygulamalar, adayların mesleğe yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının pekişmesine büyük katkı sağlamaktadır.

Literatürde, okul ve kurum deneyimi uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerine ve mesleki özgüvenlerine önemli katkılar sağladığı birçok araştırmada vurgulanmıştır (Kırçıçek & Yüksel, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ancak, uygulama sürecinde karşılaşılan bazı güçlükler de bulunmaktadır. Özellikle uygulama okullarının donanım eksiklikleri, rehber öğretmenlerin yeterli yönlendirme yapmaması ve zaman zaman uygulama sürecinin formaliteye dönüşmesi gibi durumlar, öğretmen adaylarının bu deneyimden beklenen düzeyde faydalanmalarını engelleyebilmektedir (Şahin & Kartal, 2013). Bu sorunlar, özel eğitim alanında daha da belirginleşmekte, çünkü özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde farklı yöntem ve stratejilerin bilinçli şekilde kullanılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin “Okul ve Kurum Deneyimi” dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada, öğrencilerin ders sürecinde edindikleri deneyimler, dersin mesleki gelişimlerine olan katkıları ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler nitel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, okul ve kurum deneyimi uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul ve kurum deneyim dersinin öğretmenlik mesleğine olan katkısı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Okul ve kurum deneyim dersinin uygulama boyutunda karşılaştığınız olumsuz durumlar oldu mu? Açıklayınız.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşadıkları deneyimleri kendi bakış açılarıyla anlamaya ve yorumlamaya yönelik derinlemesine bilgi toplamayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun bilgiyi sağlayacak bireylerin seçilmesini esas alır (Patton, 2014).

Veriler, katılımcıların “Okul ve Kurum Deneyimi” dersine ilişkin yaşadıkları deneyimleri ortaya koymak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem araştırmacıya belirli konularda yönlendirme yapma imkânı sunarken hem de katılımcıların kendi deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanır (Bailey, 1994).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Trabzon Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı 3. Sınıfta öğrenim gören “Okul ve Kurum Deneyimi” dersini alan 8 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler, uygulama deneyimi yaşamış olmaları ve araştırma amacına doğrudan katkı sağlayabilecek bilgi ve deneyime sahip olmaları esas alınarak belirlenmiştir. Katılımcılarla birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form, öğretmen adaylarının ders sürecine ilişkin deneyimlerini, algılarını ve önerilerini ortaya koyacak açık uçlu sorular içermektedir. Program geliştirme uzmanlarından 3 öğretim üyesiyle görüşme soruları tartışılmıştır. Tartışma neticesinde aşağıdaki soruların sorulmasına karar verilmiştir. Güvenirliği ve geçerliği noktasında hem fikir olunmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda elde edilen kayıtlar önce bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Yazıya dökülen görüşmeler sonrasında temalar ve kodlar oluşturulmuş elde edilen temalar ve kodlar araştırmacı ve danışmanı tarafından değerlendirilmiştir. Görüş birliği sağlanan tema ve kodlar üzerinden elde edilen veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Okul ve Kurum Deneyim Dersinin Öğretmenlik Mesleğine Olan Katkısı Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir?

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci Görüşleri
Eğitim Durumları	Gözlem Yapabilme	7	87.5	Sınıf ortamı, öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi alanları gözlemleyerek deneyim kazandım. (Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.6, Ö.7, Ö.8)
	Sınıf Yönetimi	6	75	Sınıf yönetimi konusunda deneyim kazandım. (Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.6, Ö.7)
	Öğrenci Tanıma	5	62.5	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma fırsatı buldum. (Ö.1, Ö.3, Ö.4, Ö.6, Ö.8)
	Deneyim	8	100	Teorik bilgileri pratiğe dökme fırsatı buldum. (Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.8)
Mesleki Yeterlilik	Problem Çözme	4	50	Gerçek sınıf ortamında anlık problemlere çözüm üretme becerim gelişti. (Ö.1, Ö.4, Ö.6, Ö.8)
	İletişim Becerileri	6	75	Öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle etkili iletişim kurmayı öğrendim. (Ö.1, Ö.2, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.8)
	Öğretmen Rolünü Gözlemleme	2	25	Öğretmenlerin farklı yöntemlerini ve yaklaşımlarını gözlemleme şansı yakaladım. (Ö.2, Ö.5)

Tablo 2. Okul ve Kurum Deneyim Dersinin Uygulama Boyutunda Karşılaştığınız Olumsuz Durumlar Oldu mu? Açıklayınız.

Temalar	Kodlar	F	%	Öğrenci Görüşleri
Eğitim Durumları	Materyal Eksikliği	5	62.5	Okullarda materyal eksikliği gözlemlendi. (Ö.1, Ö.2, Ö.5, Ö.6, Ö.8)
	Yetersiz Rehberlik Hizmeti	4	50	Öğretmenlerden yeterli rehberlik alamadık. (Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.6)
	Alan Mezunu Olmayan Öğretmenler	3	37.5	Bazı öğretmenlerin özel eğitim alanında mezuniyeti yoktu. (Ö.4, Ö.6, Ö.7)
	BEP Eksikliği	2	25	BEP hazırlanmasına yeterince önem verilmediği gözlemlendi. (Ö.7, Ö.8)
Okul	Fiziki Yapı Yetersizliği	4	50	Okulların fiziki altyapısında eksiklikler vardı. (Ö.1, Ö.2, Ö.5, Ö.8)
	Ulaşım Problemleri	5	62.5	Okullara ulaşımın zor olması uygulamayı

			etkiledi. (Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.6, Ö.7)
Yetersiz İş Birliği	2	25	Okuldaki öğretmenler ile iş birliği kurmakta zorlandık. (Ö.5, Ö.6)

Tablo 2’de öğretmen adaylarının okul ve kurum deneyimi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, “eğitim durumları” ve “okul” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Eğitim durumları teması kapsamında öğretmen adaylarının en çok vurguladığı sorun, materyal eksikliğidir. Katılımcıların %62,5’i uygulama yaptıkları okullarda eğitim materyallerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra %50’si öğretmenlerden yeterli rehberlik alamadıklarını, %37,5’i özel eğitim alanında görev yapan bazı öğretmenlerin alan mezunu olmadığını ve %25’i ise bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmasına gereken önemin verilmediğini belirtmiştir. Bu bulgular, uygulama sürecinde öğretmen adaylarının eğitim ortamı ve öğretmen yeterliliği açısından bazı eksikliklerle karşılaştığını göstermektedir.

Okul temasına bakıldığında ise, öğretmen adayları uygulama sürecinde fiziki koşullar ve çevresel etmenlerle ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Katılımcıların %62,5’i uygulama yaptıkları okullara ulaşımında zorluk yaşadıklarını ifade ederken, %50’si okul binalarının fiziksel altyapı açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca %25’i okulda görevli öğretmenlerle etkili iş birliği kurmakta zorlandıklarını vurgulamıştır. Tüm bu veriler, okul ve kurum deneyimi dersinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için yalnızca bireysel çaba ve motivasyonun yeterli olmadığını; yapısal, rehberlik ve kurumsal desteklerin de sürece dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular, “Okul ve Kurum Deneyimi” dersinin özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde çok boyutlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların tamamı (%100), teorik bilgilerini sahada uygulama imkânı bulduklarını ve bu sürecin mesleki yeterliliklerini artırdığını belirtmiştir. Örneğin, bir öğrenci bu durumu “Kitapta okuduğum birçok bilgiyi ilk defa sınıf ortamında gözlemledim ve uygulama fırsatı buldum” (Ö.1) şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, bilgiyi gerçek bağlamlarda deneyimleyerek pekiştirdiklerini göstermektedir.

Öğrenciler ayrıca sınıf içi gözlemler yoluyla öğrenci davranışlarını anlama (%87.5) ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirme (%75) fırsatı bulduklarını vurgulamışlardır. Bu kazanımlar, Yıldız ve Erdem’in (2020) bulgularıyla örtüşmektedir; ilgili çalışmada da uygulamalı derslerin mesleki becerilere katkı sağladığı belirtilmiştir.

İletişim becerilerinin gelişimi (%75) de öne çıkan bir diğer katkı alanıdır. Bir öğrenci, “Öğrencilerle ve velilerle ilk temasımda zorluk ama zamanla nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim” (Ö.6) diyerek sosyal beceri gelişimine dikkat çekmiştir. Bu tür deneyimler, özel eğitim alanında empati kurabilme, sabır gösterme ve esnek davranabilme gibi temel becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Smith & Tyler, 2011).

Bununla birlikte, uygulama sürecine ilişkin çeşitli yapısal sorunlar da öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin materyal eksikliği (%62.5) ve ulaşım problemleri (%62.5), dersin verimliliğini sınırlandıran başlıca faktörler olarak öne çıkmıştır. Bir öğrenci, “Materyal olmadığı için bazı aktiviteleri sadece izlemekle yetindim” (Ö.2) derken, bir diğeri “Okula ulaşım zor olduğu için bazı günler uygulamaya geç kaldım” (Ö.5) ifadeleriyle sürecin aksayan yönlerine dikkat çekmiştir.

Rehberlik desteğinin yetersizliği (%50), öğrencilerin mesleki gelişimlerinde eksiklik hissetmelerine yol açmıştır. “Danışman öğretmenimiz genellikle bizimle ilgilenmedi, kendi işleriyle meşguldü” (Ö.4) diyen katılımcılar, uygulama sürecinin niteliğinin rehber öğretmenin tutumuyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, Sarı ve Gökçe’nin (2021) çalışmasında da vurgulanmış, uygulama öğretmenlerinin alan dışı olması nedeniyle rehberlik işlevlerinin zayıf kaldığı belirtilmiştir.

Ayrıca öğrenciler, bazı öğretmenlerin özel eğitim alanı dışından gelmiş olmaları (%37.5) nedeniyle yeterli yönlendirme yapamadığını ifade etmişlerdir. “Öğretmenin özel eğitimle ilgili bilgisi azdı, bu yüzden bazen yanlış uygulamalara tanık olduk” (Ö.7) diyen öğrenciler, uygulama ortamlarının öğretmen nitelikleri açısından

gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tüm bu veriler, uygulamalı derslerin yalnızca öğretmen adaylarının çabalarıyla değil; aynı zamanda yapısal koşullar, mentörlük kalitesi ve okul donanımı gibi faktörlerle de şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, okul ve kurum deneyimi dersinin gerçek anlamda etkili olabilmesi için yapısal iyileştirmelerin acil bir gereklilik olduğu açıktır.

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin “Okul ve Kurum Deneyimi” dersine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymuştur. Bulgular, öğrencilerin mesleki yeterlik kazanımı, motivasyon artışı ve mesleki kimlik geliştirme konularında önemli kazanımlar elde ettiklerini göstermiştir. Özellikle teorik bilgilerin sahada pratiğe dönüştürülmesi, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik özgüvenlerini artırmış ve mesleğe daha hazırlıklı hissetmelerini sağlamıştır. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme literatüründeki uygulama temelli eğitimin önemine ilişkin önceki araştırmalarla da örtüşmektedir.

Öğrenciler ayrıca okul ortamında karşılaştıkları farklı öğrenci profilleri sayesinde bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarının önemini kavramışlardır. Bu durum, özellikle özel eğitim alanında öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı olmasının gerekliliğini vurgulayan literatür ile paralellik göstermektedir.

Ancak çalışmada tespit edilen olumsuzluklar da dikkate değerdir. Öğrenciler, uygulama sürecinde danışman öğretmenlerden yeterli rehberlik alamadıklarını, uygulama ortamlarının fiziksel ve materyal açısından yetersiz olduğunu ve programlar arasındaki uyumsuzluk nedeniyle bazı uygulamaların verimliliğinin azaldığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, daha önceki çalışmalarda (Kırçiçek & Yüksel, 2018; Şahin & Kartal, 2013) dile getirilen uygulama süresinin yetersizliği ve rehberlik eksikliği sorunlarıyla da örtüşmektedir.

Özellikle bazı kurumlarda öğretmenlerin stajyer öğrencilere karşı ilgisiz ve yönlendirici olmayan tutumlar sergilemesi, öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilemiştir. Bu durum, uygulamalı derslerin başarısının sadece adayların çabalarına değil, aynı zamanda uygulama yapılan kurumların niteliklerine ve oradaki öğretmenlerin mentörlük rollerine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Bütün bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama sürecinin niteliğinin artırılmasının sadece teorik eğitimle değil, uygulama ortamlarının ve sürecin tüm boyutlarıyla güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularına ve literatürdeki mevcut bilgi birikimine dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Uygulama süresi ve içeriği geliştirilmelidir.

Okul ve kurum deneyimi dersinin süresi artırılmalı ve uygulama içerikleri daha sistematik bir biçimde planlanmalıdır. Öğrencilere aktif rol verilecek şekilde uygulamalı etkinlikler çeşitlendirilmelidir.

2. Mentör öğretmenlere eğitim verilmelidir. Uygulama öğretmenlerine stajyer öğrencilere rehberlik etme, geri bildirim sağlama ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

3. Uygulama okullarının seçimi titizlikle yapılmalıdır. Uygulama yapılacak okul ve kurumlar, fiziksel altyapı, materyal zenginliği ve öğretmen niteliği açısından belirli standartlara göre seçilmelidir.

4. Üniversite ve okul iş birliği artırılmalıdır. Üniversiteler ile uygulama yapılan kurumlar arasında daha güçlü bir iletişim ve iş birliği ağı kurulmalı; böylece stajyer öğrencilerin sahadaki eğitim süreçleri daha etkili yönetilmelidir.

5. Öğrenci geri bildirimleri düzenli olarak toplanmalıdır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının deneyimleri ve yaşadığı sorunlar düzenli aralıklarla değerlendirilerek program iyileştirmeleri yapılmalıdır.

6. Materyal desteği sağlanmalıdır. Uygulama yapılan okullara özel eğitim materyalleri, teknolojik araçlar ve kaynaklar sağlanarak uygulama süreci desteklenmelidir.

7. Ulaşım desteği sağlanmalıdır. Öğrencilerin uygulama okullarına ulaşımında yaşadığı sıkıntıların önüne geçilmesi için üniversite tarafından ulaşım desteği ya da okul planlamasında yerleşim dikkate alınmalıdır.

8. BEP hazırlığına yönelik uygulamalar artırılmalıdır. Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama süreçlerine aktif katılımı sağlanmalı; bu alanda rehberlik ve uygulamalı eğitim verilmelidir.
9. Alan dışı öğretmenlerle uygulamalar önlenmelidir. Öğrencilerin, özel eğitim dışındaki branşlardan gelen öğretmenlerle uygulama yapmalarının önüne geçilmeli; bu konuda kontrol ve eşleştirme süreci sıkılaştırılmalıdır.
10. Uygulama süreci izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Uygulama süreci sadece öğrenci değerlendirmeleriyle sınırlı kalmamalı, mentor öğretmenlerin performansı da periyodik olarak izlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1999'a* (9. baskı). Alfa Yayınları.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research* (4th ed.). The Free Press.
- Demirtaş, H. (2018). Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 135–150.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk dönemi eğitim sistemi*. Ocak Yayınları.
- Kaya, Z. (1984). *Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kılıç, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 22–41.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1998). Fakülte-okul işbirliği: Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 93-98.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Erdem, A. (2020). Öğretmen adaylarının uygulamalı derslere ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1–18.



BELİREN YETİŞKİNLİKTE DEĞERLER: PSİKOTERAPİ VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BAĞLAMINDA NİTEL BİR ÇALIŞMA*

VALUES IN EMERGING ADULTHOOD: A QUALITATIVE STUDY IN THE CONTEXT OF PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Oğuzhan Yavuz

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, oguzhanyavuz26@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-1057-5278>

Osman Sezgin

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, osezgin@marmara.edu.tr,

<https://orcid.org/0000-0003-4850-5705>

Özet

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenolojik analiz (YFA) ile yürütülmüş olup; beliren yetişkinlik dönemindeki kişilerin değerlerine yönelik algılarını ve deneyimlerini keşfetmeyi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda, aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır: “Beliren yetişkinler değerlerine yönelik deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar?”, “Beliren yetişkinlerin değerlerine yönelik temalar ve kategoriler (alt temalar) nelerdir?”. Araştırmada, beliren yetişkinlerin değerleriyle ilgili düşünceleri ve deneyimleri yorumlayıcı fenomenoloji yöntemi kullanılarak derinlemesine incelenmiştir. Katılımcı grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt (kriter) örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 12 gönüllü kişiden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yapılan her bir görüşme kayıt altına alınmış ve sonrasında deşifreler çıkarılmıştır. Deşifreler ise yorumlayıcı fenomenolojik analiz adımları temel alınarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda beliren yetişkinlerin değerlerine yönelik 3 tema ve 18 alt tema belirlenmiştir. Belirlenen ana temalar, “değerleri belirleme süreci, değerlerle etkileşen faktörler ve değerler doğrultusunda hareket” olarak isimlendirilmiştir. Sonuç olarak, beliren yetişkinlikte değerler yorumlayıcı fenomenolojik bir analizle, kültüre özgü bir şekilde değerlendirilmiştir. Çalışmanın alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beliren yetişkinlik, değerler, yorumlayıcı fenomenolojik analiz

Abstract

This study was conducted using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), one of the qualitative research methods, and aims to explore the perceptions and experiences related to values among individuals in the emerging adulthood period. In line with this general aim, the following research questions were addressed: “How do emerging adults make sense of their experiences related to values?”, “What are the themes and categories (sub-themes) regarding the values of emerging adults?”. The thoughts and experiences of emerging adults concerning their values were examined in depth through the interpretative phenomenological approach. The participant group consisted of 12 volunteers, selected through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The data were collected through face-to-face interviews conducted using a semi-structured interview form developed by the researcher. Each interview was audio-recorded and then

* Bu çalışma Doç. Dr. Osman SEZGİN danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanmış doktora tezinden üretilmiştir.

transcribed verbatim. The transcriptions were analyzed based on the steps of interpretative phenomenological analysis. As a result of the analysis, three main themes and eighteen sub-themes regarding the values of emerging adults were identified. The main themes were titled as follows: “*The Process of Identifying Values, Factors Interacting with Values, action in line with values*” In conclusion, values in emerging adulthood were evaluated through an interpretative phenomenological analysis in a culturally specific context. The study is considered to make significant contributions to the field.

Keywords: Emerging adulthood, values, interpretative phenomenological analysis

GİRİŞ

Değerler, kulağa çok hoş gelen, hepimizin kullandığı sihirli bir kelimedir. Ancak, bu kelimenin kişiler için ne anlama geldiği, değerlerimizin farkında olup olmadığımız, değerlerimizin ilişkilerimizdeki rolü, değerlerimizin kimlik arayışı sürecimizi nasıl etkilediği, çağımızda değerlerimizi nasıl belirlediğimiz, değerlerimizin çağın getirdiği yenilikler ile ne kadar ilişkili olduğu ve en önemlisi de değerlerimiz doğrultusunda bir hayat yaşama konusunda neler yaptığımız pek değerlendirilmemektedir. Bu değerlendirmelerin yapılmamış olmasını, sadece bir isteksizliğin sonucu olarak değerlendirmek ise yüzeysel kalabilir. Bu durumu açıklayacak birçok faktör olabilir, ancak bu faktörlerin ortaya koyulması için değerler fenomeninin çağımız koşulları değerlendirilerek açıklanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, değerlerin anlaşılması ve şahsiyetin bir parçası olarak tanımlanması açısından beliren yetişkinlik döneminin en kritik dönem olduğu söylenmektedir (Aquilino, 2006). Beliren yetişkinlerin, ailelerinin değerlerini koşulsuz kabul etmek yerine kendi değerlerini oluşturmaya başlamalarının bunda büyük payının olduğu düşünülmektedir (Perez-Brena vd., 2015; Schönpflug & Bilz, 2009).

Günümüzde evlilik, ebeveynlik, meslek sahibi olma, kendine ait bir evin olması gibi yetişkinliğe ait özellikler, 20’li yaşların sonunu bulmaktadır. Bu değişiklikler ise 18-29 yaş arasındaki bireyleri doğrudan etkilemektedir (Arnett, 2022). Arnett (2022), bu dönemi beliren yetişkinlik olarak tanımlamıştır. Beliren yetişkinlik, ergenlik dönemine göre özgürlük, sorumluluk ve imkanların arttığı, farklı dünya görüşlerine daha açık olunan, meslek tercihi, kariyer planı, yakın ilişkiler kurma (evlilik veya birlikte yaşama) gibi sosyal rollere odaklanan bir dönemdir (Arnett, 2022; Kurt, 2016; Nelson vd., 2007). Bu deneyimler, beliren yetişkinin kimlik oluşum sürecini hızlandırmaktadır (Schneider vd., 2005). Aynı zamanda birçok alanda karar alma gerekliliği, kimliğin oluşumu ve seçeneklerin çokluğu vb. faktörler bu dönemi problemlili bir hâle getirmektedir. Ayrıca, araştırmacılar özerklik ve kimlik kazanımı sürecinin ergenlikten ziyade beliren yetişkinlikte daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Arnett vd., 2001; Perez-Brena vd., 2015; Schönpflug & Bilz, 2009). Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın beliren yetişkinlik gibi gelecek ile ilgili birçok sorumluluğu beraberinde getiren ve değerlerin gelişmesinde ve biçimlenmesinde en kritik dönem olan bir zaman diliminde yapılmasına karar verilmiştir (Aquilino, 2006).

Uluslararası ve ulusal literatüre bakıldığında ise değerlere yönelik araştırmaların çoğunlukla nicel araştırma yöntemleriyle ele alındığı görülmektedir (Bulut & Dilmaç, 2018; Daniel & Benish-Weisman, 2018; Dilmaç, 1999; Dilmaç, 2007; Dilmaç & Baş, 2019; Güngör, 2018; Vecchione vd., 2016). Değerler psikolojisini ele alan kuramlar incelendiğinde, benzer biçimde nicel araştırma yöntemlerinin hakimiyeti söz konusudur (Allport vd., 1960; Dilmaç vd., 2014; Hofstede, 1980; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Ayrıca, bu çalışmaların daha çok daimicilik (perennializm) ve esasicilik (essentializm) felsefesini temel alan pozitivist bir paradigmanın ürünleri olduğu söylenebilir. Yani, bu yaklaşımlarda değerlerin doğası gereği tek bir gerçekliğinin olduğu, değerlerin mutlak ve evrensel olduğu, kaynaklarının hâli hazırda var olduğu, bu kaynaklara da her çağda aynı şekilde ulaşılabileceği ve bu değerlerin öğretim yoluyla herkese aktarılabilmesi ifade edilmektedir. Ancak, yorumlayıcı fenomenoloji, pragmatizm ve felsefi antropolojiyi temel alan yaklaşımlarda değerlerin çoklu gerçekliklerle tanımlanabileceği, kesin bir tanımının yapılmasının mümkün olmayacağı belirtilmektedir. Ayrıca, çağdan çağa değerlere ulaşma yollarının ve değerlerin kaynaklarının değişebileceği; dolayısıyla anlamlarının da yeniden oluşturulabileceği söylenmektedir (Baudrillard, 2008/1970, 2011/1981, 2012/1997; Fromm, 1994/1956; Joas, 2000, 2013; Kuçuradi, 1971; Maslow, 1996/1970, 2001/1962; Mengüşoğlu, 1965; Rogers, 1964). Bunun yanı sıra sadece nicel araştırmalar ile incelenen olguların derinlemesine araştırılmasının

mümkün olmayacağı nitel araştırmalara yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise değerlerin nitel araştırma yöntemleri ile ele alındığı çok az çalışmaya rastlanılmaktadır (Korres & Elempuru-Albizuri, 2015; Lewis-Smith, 2021; Louie, 2016; Thornberg, 2013). Ülkemizde beliren yetişkinlerde değerler olgusunu, fenomenolojik bir bakış açısıyla doğrudan ele alan nitel bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Ancak, değerler eğitimi konusunun eğitim bakış açısıyla değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca, değerlerin doğrudan ele alınmadığı ama huzurlu ve mutlu yaşamın kaynağı olarak görüldüğü bir çalışmaya rastlanılmıştır (Demirci, 2017). Yurt dışında ise değerleri bir olgu olarak temel alan ve fenomenolojik bir bakış açısıyla inceleyen bazı çalışmalara ulaşılmıştır (Manago, 2012; Seewann & Verwiebe, 2020).

Uygulamalı psikolojinin saha çalışmalarına bakıldığında ise özellikle kişi değerleri kavramının bazı psikoterapötik yaklaşımların merkezinde yer aldığı görülmektedir. Örneğin, Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT: Hayes vd., 2012), Depresyon Tedavisinde Davranışsal Aktivasyon (Behavioural Activation for the Treatment of Depression) (Lejuez vd., 2001; 2011), Anlatı Terapisi (Narrative Therapy) (Freedman & Combs, 1996) ve Anlam Terapisi (Meaning Therapy) (Wong, 2010) değerlerin psikolojik iyi oluş ve işlevsellik için temel olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca hem ACT hem de BATD ergenler için de uyarlanmıştır ve bu uyarlamalar, davranışsal müdahalenin temelini oluşturmak için ergenlerin değerlerini belirlemeyi içermektedir (Hayes & Ciarrochi, 2015; Pass vd., 2015). İnsancıl ve varoluşçu terapiler, özellikle de logoterapi, uzun süredir insanın anlam ve amaç dolu hayatlar yaşama mücadelesine odaklanmaktadır. Psikanalizden bilişsel davranışçı terapilere kadar diğer çeşitli psikoterapilerdeki liderler de müdahalelerine değerlere özgü çalışmaları dâhil etmenin öneminden bahsetmektedir (Cameron vd., 2014; Grumet & Fitzpatrick, 2016; Holmes, 1996; Neff & Germer, 2013; Wong, 1997). Özetle değerlerin, yaklaşımınız ne olursa olsun terapi süreçlerinize rehberlik edebileceği söylenmektedir (Lejeune & Luoma, 2019).

Değerlerin ruh sağlığı hizmetlerinde önemli bir rolünün olduğu ifade edilse bile, özellikle değerlerin çağımıza özgü bir şekilde nasıl deneyimlendiğini ve bağlam içinde işlevlerinin neler olduğunu doğrudan sunan kültürümüze özgü bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Değerler konusunda yapılan bilimsel araştırmaların genelini nicel araştırma yöntemleri ile yapıldığı, nitel olarak yapılan çalışmaların ise çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Lewis-Smith vd., 2021). Bu durumun değerlerin derinlemesine, kapsamlı ve zengin bir içerikle anlaşılmasını engellediği düşünülmektedir. Ayrıca, bağlamsal olarak değerlerle ilgili deneyimlerin ifade edilmesinin önüne geçilmektedir. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı, beliren yetişkinlik gibi gelecek ile ilgili birçok sorumluluğu beraberinde getiren ve değerlerin gelişmesinde ve biçimlenmesinde en kritik dönem olan bu zaman diliminde (Aquilino, 2006), değerlerin nasıl deneyimlendiği ve anlamlandırıldığına dair bir çalışmanın önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle beliren yetişkinlik dönemindeki kişilerin değerlerini, yorumlayıcı fenomenolojik bir yaklaşımla incelemenin önemli olacağına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, beliren yetişkinlik kriterlerini karşılayan kişilerin değerlerine yönelik algılarını ve deneyimlerini keşfetmektir. Bu genel amaca ulaşmak için “Beliren yetişkinler değerlerine yönelik deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar?”, “Beliren yetişkinlerin değerlerine yönelik temalar ve kategoriler (alt temalar) nelerdir?” araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada beliren yetişkinlik döneminde değerlerin nasıl algılandığını ve deneyimlendiğini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak, kişilerin yaşantılarına ilişkin öznel bilgilerin derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir. Yorumlayıcı fenomenoloji, kişilerin sadece deneyimlerini tanımlamakla kalmaz; aynı zamanda bu deneyimlerin sonucu ortaya çıkan anlamların, kişinin yaşam dünyası bağlamında yorumlanmasını da kapsar (Neubauer vd., 2019). Bu yaklaşım, kişinin dünyadaki varoluşunun anlamını, yaşam

dünyasının temel yapılarını ve deneyimlerin kişisel düzeyde nasıl şekillendiğini anlamaya odaklanır (Heidegger, 2021/1927; Lavery, 2003). Yorumlama yaparken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, kişinin anlatılarını, onun kararlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koyacak şekilde, kişisel ve kültürel bağlamı içinde değerlendirmektir. Bu nedenlerle, araştırmada yorumlayıcı fenomenolojik desenin kullanılması uygun bulunmuştur.

Araştırma Grubu

Nitel araştırma yöntemlerinde katılımcı seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmaktadır. Amaçlı örnekleme, katılımcılar, evreni temsil etmesinden ziyade çalışmanın konusuyla doğrudan ilişkisi olmasına göre seçilmektedir (Neuman, 2014; Patton, 2018). Bu şekilde, konuyla ilgili detaylı bilgiye sahip olan kişilerden derinlemesine bilgi alınabilmektedir. Araştırmada, bütüncül bir resmi ortaya koyabilmek için çalışmanın nitel aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, benzer kriterleri sağlayan durumları incelemeye imkân tanımaktadır (Miles & Huberman, 2019). Katılımcılar belirlenirken araştırmanın amacı dikkate alınarak bazı ölçütler belirlenmiştir. Araştırmada beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin değerler ile ilgili algıları inceleneceği için ilk kriter katılımcıların beliren yetişkinlik dönemi (18-29 yaş) içerisinde yer almasıdır. İkinci kriter daha derinlemesine veri elde edebilmek için katılımcıların en az lise mezunu olmalarıdır. Katılımcıların evli olmamaları ve çocuk sahibi olmamaları önemli diğer kriterlerdir. Ayrıca, cinsiyet olarak hem kadın hem erkek katılımcıların araştırmaya eşit olarak dâhil edilmesine önem verilmiştir. Son olarak beliren yetişkinlik dönem içerisinde temsil gücünü artırmak amacıyla farklı yaşlardan katılımcıların seçilmesine dikkat edilmiştir. Çalışmaya, kriterleri karşılayan 12 gönüllü kişi katılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken değerlere ve yorumlayıcı fenomenolojik araştırmalara yönelik detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Soruların açık uçlu sorular olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, katılımcılardan derinlemesine bilgi almak amacıyla sondaj sorulara yer verilmiştir. Soruların amaçlanan olgu hakkında detaylı bilgiyi verecek şekilde kapsamlı olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularını alanda uzman yedi kişi değerlendirmiş ve değerlendirmeler doğrultusunda görüşme soruları revize edilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda düzenlenen sorular beliren yetişkinlik kriterlerini karşılayan iki kişiye sorulmuştur. Yapılan pilot çalışma neticesinde sorular son şeklini almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu görüşme tekniğinde katılımcıların verilerinden karşılaştırılabilir sonuçlar elde etmek mümkün olabilmektedir (Bogdan & Biklen, 2022). Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılar ile ön görüşme yapılmış, araştırmanın amacı, kişisel bilgilerin gizliliği, verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, ses kaydı alınacağı konularında bilgilendirme yapılmıştır. Bu esnada katılımcılar bilgilendirilmiş gönüllü katılımcı onam formunu doldurmuş ve imzalamıştır. Sonrasında gönüllü olan beliren yetişkinlerle görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Bu sayede daha sonra elde edilen kayıtların kelimesi kelimesine yazılarak deşifresi yapılmıştır. Verilerin toplanması esnasında araştırmacı günlüklerinin (MEMO) tutulmasını dikkat edilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler Şubat-Haziran 2024 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin süresi en az 48 dk en fazla 98 dk olmak üzere değişmektedir. Toplamda 775 dk görüşme yapılmıştır.

YFA için analiz, katılımcılar ve araştırmacının ortak ürünü olmaktadır. Burada amaç deneyimlenmiş olanı ortaya koymaktır. Araştırmacı katılımcının deneyimleriyle ilgili düşüncelerini, bu deneyimlerden neler çıkarsadığını yorumlamaktadır. YFA, Bu yapısıyla çifte hermenötiktir. Açıkçası araştırmacı, katılımcıların yaşadıkları deneyimlere dair yorumlarını yorumlamaktadır (Smith vd., 2021). YFA'nın çifte hermenötik özelliğinin olmasının dışında önemli görülen diğer bir özelliği idiyografik yaklaşımıdır. Yani, her bir

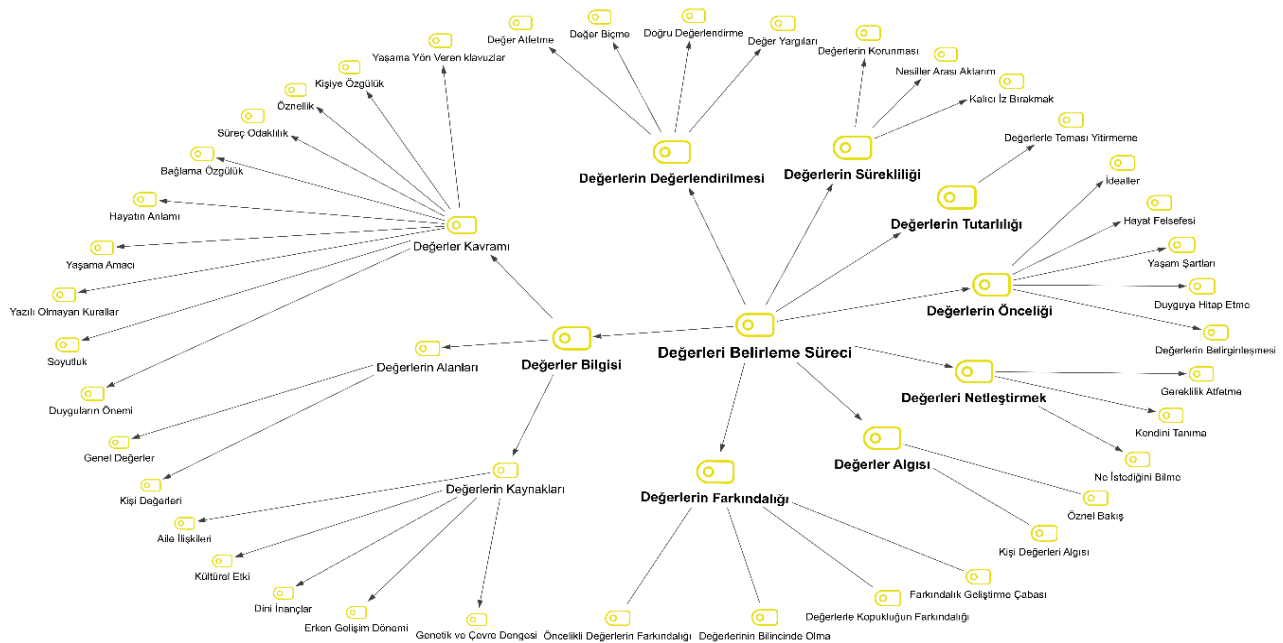
katılımcıyı değerlendirirken mümkün mertebe onun öznelliğine, verdiği cevapların kişiye özgü olmasına dikkat ederek birebir yorumlarda bulunmaktadır. YFA’da analiz yapılırken birtakım basamaklar takip edilmektedir. Bu basamaklar analizlerin başındayken sıralı bir şekilde takip edilebilirken analizlerin ileri aşamalarında döngüsel olarak izlenebilmektedir. YFA için Smith ve diğerleri’nin (2021) düzenledikleri analiz aşamaları dikkate alınmıştır. Bu aşamalar: okuma ve tekrar okuma, keşfedici notlar, deneyimsel ifadeler oluşturma, ortaya çıkan deneyimsel ifadeler arasında bağlantılar oluşturma ve kişisel deneyimsel ifadeleri isimlendirmedir. Bu aşamalar, her bir katılımcı için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sonunda her bir katılımcı için oluşturulan kişisel deneyimsel temalardan grup deneyimsel temaları ve alt temaları ortaya koyulmuştur. Bu işlemler manuel olarak ve bilgisayar programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Beliren yetişkinlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda üç ana tema ve 18 alt tema belirlenmiştir. Ana temalar sırasıyla 1) Değerleri Belirleme Süreci, 2) Değerlerle Etkileşen Faktörler, 3) Değerler Doğrultusunda Hareket olarak isimlendirilmiştir.

Değerleri Belirleme Süreci

Beliren yetişkinlerde değerler konusunu incelerken, öncelikle katılımcıların değerler kavramına yönelik düşüncelerini ortaya çıkaran sorular sorulmuştur. Bu sorular içerisinde özellikle “Değerler kelimesini duyduğunuzda aklınızdan neler geçiyor?”, “Bu kelimenin sizin için anlamı nedir?” soruları karşılığında katılımcıların değerler kavramına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak kodlar, alt kategoriler, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplardan kodlar, kodların birleştirilmesiyle kategoriler ve kategorilerin değerlendirilmesi sonucunda “değerler bilgisi, değerlerin farkındalığı, değerler algısı, değerleri netleştirmek, değerlerin önceliği, değerlerin tutarlılığı, değerlerin sürekliliği ve değerlerin değerlendirilmesi” adı altında sekiz alt tema belirlenmiştir. Alt temaların bir araya getirilmesiyle birlikte değerleri belirleme süreci temasının oluşturulmasına karar verilmiştir. Değerleri belirleme süreci temasına ait alt temalar, kategoriler ve kodlar Şekil 1’de yer almaktadır.

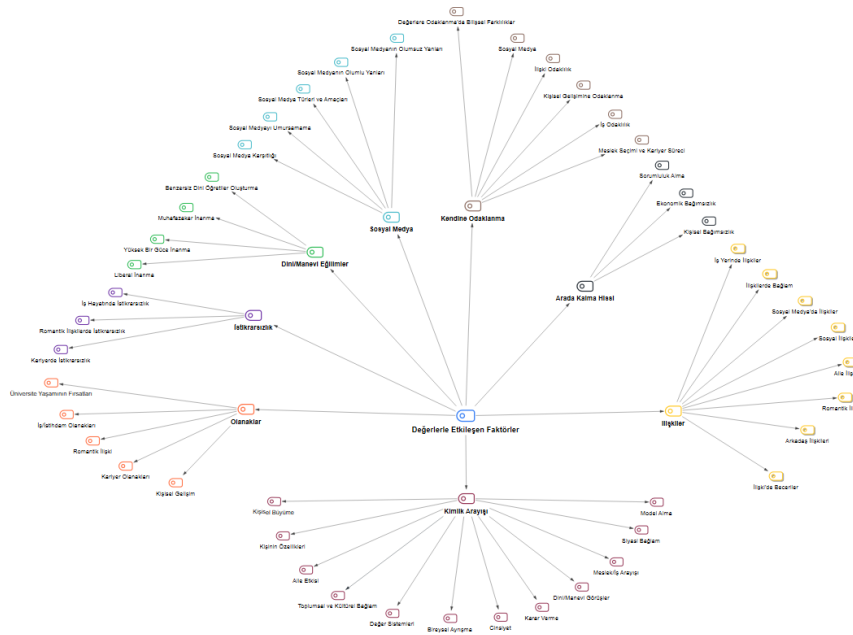


Şekil 1. Değerleri Belirleme Süreci Tema, Alt Tema, Kategori ve Kodlar

Değerlerle Etkileşen Faktörler

Beliren yetişkinlerde değerlerin incelenmesinde belirlenen ikinci tema, değerlerle etkileşen faktörlerdir. Değerleri etkileyen ve değerler tarafından etkilenen bu faktörlere değerlerle etkileşen isminin verilmesi uygun

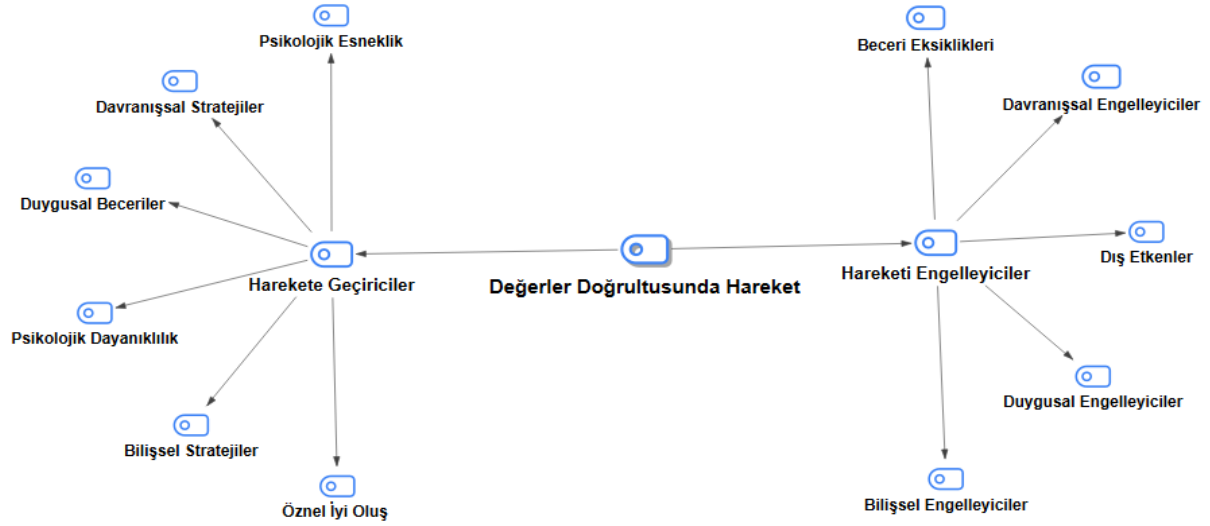
görülmektedir. Çift yönlü olan bu etkileşim sonucunda değerlerin inşa edildiği düşünülmektedir. Değerlerle etkileşen faktörler teması sırasıyla “kimlik arayışı, ilişkiler, arada kalma hissi, kendine odaklanma, sosyal medya, dini/manevi eğilimler, istikrarsızlık ve olanaklar” alt temalarından oluşmaktadır. Değerlerle etkileşen faktörler temasına ait alt temalar ve kategoriler Şekil 2 aracılığıyla sunulmuştur.



Şekil 2. Değerlerle Etkileşen Faktörler Teması, Alt Temalar ve Kategoriler

Değerler Doğrultusunda Hareket

Beliren yetişkinlerde değerlerin incelenmesinde belirlenen üçüncü tema, değerler doğrultusunda harekettir. Değerler doğrultusunda hareket, kişinin değerlerine yönelik eylemde bulunup bulunmadığını ortaya koyan bir ifadedir. Kişinin değerlerle etkileşen faktörler aracılığıyla değerlerini belirleme sürecine girdiği bir döngüde değerleri doğrultusunda harekete geçme durumunun nelerden etkilendiğini bilmek önemli görülmektedir. Beliren yetişkinlerin değerleri doğrultusunda harekete geçme durumunda onları güdüleyen harekete geçirici bileşenler olduğu kadar tam tersi onların hareke geçmesini engelleyici bileşenlerin olduğu görülmektedir. Beliren yetişkinlerin deneyimleri doğrultusunda verdikleri ifadelerden şu bulgulara ulaşılmıştır: Değerler doğrultusuna hareket teması sırasıyla “harekete geçiriciler ve hareketi engelleyiciler” alt temalarından oluşmaktadır. Hareketi geçiriciler alt teması “psikolojik esneklik, davranışsal stratejiler, duygusal beceriler, psikolojik dayanıklılık, bilişsel stratejiler ve öznel iyi oluş” kategorilerinden meydana gelmektedir. Hareketi engelleyiciler alt teması ise sırasıyla “bilişsel engelleyiciler, duygusal engelleyiciler, dış etkenler, davranışsal engelleyiciler, beceri eksiklikleri” kategorilerinden meydana gelmektedir. Değerler doğrultusunda hareket temasına ait alt temalar ve kategoriler aşağıda yer alan Şekil 3 aracılığıyla sunulmuştur:



Şekil 3. Değerler Doğrultusunda Hareket Teması, Alt Temalar ve Kategoriler

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, her bir tema için ayrı başlıklar açılarak sonuçlar belirtilmiş ve tartışma yapılmıştır.

Değerleri Belirleme Süreci Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Değerleri belirleme süreci teması, “değerler bilgisi, değerlerin farkındalığı, değerler algısı, değerleri netleştirmek, değerlerin önceliği, değerlerin tutarlılığı, değerlerin sürekliliği ve değerlerin değerlendirilmesi adı altında sekiz alt temadan meydana gelmektedir. Beliren yetişkinlerin değerlerini belirlerken söz konusu alt temalar doğrultusunda bir süreçten geçtiği söylenebilir. Özellikle değerler bilgisiyle başlayıp değerlerin değerlendirilmesiyle devam eden bu süreç, sıralı bir şekilde takip edilebileceği gibi, döngüsel olarak da takip edilebilmektedir. Örneğin bir kişi değerlerin değerlendirilmesine kadar ki kategorileri sıralı bir şekilde takip edip değerlerini belirlerken, tekrar değerler bilgisine veya değerlerin farkındalığına geri dönebilmektedir. Bu geçişlerde katı bir kural söz konusu olmamaktadır. Kişilerin hangi alt temaları nasıl değerlendirip değerlendirmedikleri bağlamlarına göre değişebilmektedir.

Çalışmamızda, değerler doğrultusunda harekete geçmeden önce değerleri belirleme sürecine odaklanılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Kişilerin değerlerini nasıl belirlediklerini ortaya koymalarının değerler doğrultusunda eyleme geçme konusunda yaşanan problemleri ortaya koyacağı düşünülmektedir. Değerleri belirleme sürecinin anlaşılması için değerler kavramının detaylı bir şekilde açıklanması önemli görülmektedir. Kişilerin değerler kavramıyla ilgili düşüncelerinin anlaşılması, onların değerler yönünde atacağı adımların anlaşılması açısından önemlidir. Kısacası, değerleri belirleme sürecinden bağımsız bir hareket sürecinin yeterince açıklayıcı olmayacağı bu çalışma aracılığıyla ortaya koyulmaktadır. Literatüre bakıldığında değerlerin sadece eylemler üzerinden değerlendirilmemesi gerektiği, değerler kavramının kişilerin onlara verdikleri anlamlar açısından incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir (McLoughlin vd., 2025). Beliren yetişkinlerin, değerleri yaşama yön veren kılavuzlar, bağlama özgü yapılar ve duygularla şekillenen öznel anlamlar olarak tanımlamaları, Allport (1960), Rokeach (1973) ve Schwartz’ın (1992) değer teorileriyle örtüşmektedir. Ancak bu çalışma, değerleri sabit sistemler içinde değil, dinamik ve bireysel deneyimlerle şekillenen yapılarda konumlandırmasıyla farklılaşmaktadır. Araştırma bulguları, fenomenolojik yaklaşımlarla değerlerin öznel olarak değerlendirmesine vurgu yapan Barney vd. (2018) ve Bramwell & Richardson (2018) gibi sınırlı sayıda çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çalışmanın bu yönüyle literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Değerlerin alanları ve kaynakları incelendiğinde, araştırmamızın sonuçları, Spranger (2001) ve Frankl’ın (1969) kategorik yapılarına benzer biçimde değerlerin hem bireysel hem de toplumsal alanlarda deneyimlendiğini ortaya koymuştur. Aile, kültür, din, erken yaşam deneyimleri gibi kaynaklar, Arnett (2022),

Manago (2012) ve Byock (2022) tarafından da beliren yetişkinlikte etkili faktörler olarak ifade edilmektedir. Değerlerin farkındalığı, algısı ve netleştirilmesi, bireyin kimliğini inşa etme sürecinde merkezi rol oynamaktadır. ACT ve anlam terapisi gibi güncel psikolojik yaklaşımlar (Hayes vd., 2012; LeJeune & Luoma, 2019; Wong, 2010), bireylerin psikolojik esneklik kazanmasında değer farkındalığı, algısı ve netleştirmenin etkili olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte, beliren yetişkinlikte değerlere yönelik farkındalığın ve değerlerin netleştirilmesinin onların yetişkinliğe geçiş süreçlerini olumlu anlamda destekleyeceği görülmektedir. Literatürdeki araştırma sonuçlarının araştırmamız sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Arnett, 2022; Byock, 2022; Robinson, 2015). Ancak, literatürde değerleri eylemler düzeyinde ele alan çalışmaların yaygın olduğu (Ishizu vd., 2020) görülürken, bu araştırmada değerleri belirleme sürecinin de inceleniyor olması literatürdeki boşluğa önemli bir cevap niteliğindedir.

Değer önceliği, tutarlılığı ve sürekliliği konularında elde edilen bulgular, değerlerin yaşam deneyimlerine bağlı olarak değişebileceği kadar bazı durumlarda kalıcılığını sürdürebileceğini de göstermektedir (Schwartz, 1992; Vecchione vd., 2016). Değerlerin tutarlılığı kavramı, bireyin değerlerinden sapmadan yaşaması yönünde bir ideal taşıırken; süreklilik, bu değerlerin kuşaklar arası aktarımı ve korunmasıyla ilgilidir. Bu bağlamda araştırmamız, özellikle beliren yetişkinliğin geçişsel doğası itibarıyla bu süreçlerin esnek, bağlamsal ve yeniden yapılandırılabilir olduğunu ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Arnett, 2022; Manago, 2012; Robinson, 2015). Son olarak, değerlerin değerlendirilmesi, kişinin kendi değerlerini sorgulaması, eleştirel bir süzgeçten geçirmesi ve değer yargılarının farkına varması yönüyle önemli bir psikolojik gelişimsel beceri olarak öne çıkmaktadır (Hayes vd., 1999; Kuçuradi, 1971). Değerleri hedeflerden ayırmak ve onları yaşamın süreklilik gösteren anlam kaynakları olarak görmek, özellikle ACT ve pozitif psikoterapi yaklaşımlarının (Haris, 2020; Seligman & Rashid, 2023) temel önermeleriyle örtüşmektedir. Bu araştırma, beliren yetişkinlerin değerleri belirleme sürecine ilişkin sekiz bileşenli kapsamlı ve esnek bir model sunarak hem psikolojik danışma uygulamaları hem de değerler kuramı literatürü açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.

Değerlerle Etkileşen Faktörler Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Beliren yetişkinlerin değerlere yönelik algıları ve deneyimlerinin incelenmesi sonucunda değerlerle etkileşen faktörler temasına ulaşılmıştır. Bu tema ise sırasıyla “kimlik arayışı, ilişkiler, arada kalma hissi, kendine odaklanma, sosyal medya, dini/manevi eğilimler, istikrarsızlık ve olanaklar” alt temalarından oluşmaktadır. Değerlerin bu kategorilerle karşılıklı etkileşimlerinin olduğu, birbirlerini etkiledikleri görülmektedir. Bu sebeple değerleri etkileyen ve değerler tarafından etkilenen bu faktörlere değerlerle etkileşen isminin verilmiştir. Çift yönlü olan bu etkileşim sonucunda değerlerin inşa edildiği düşünülmektedir. Beliren yetişkinlik döneminde en önemli bileşenlerden biri olan kimlik arayışı, bu temanın temelini oluşturmaktadır. Araştırma, bu bileşenin bireyin kişisel büyüme, kişinin özellikleri, aile yapısı, toplumsal ve kültürel bağlam, değer sistemi, bireysel ayrışma, cinsiyet, karar verme, dini/manevi yönelim, mesleki arayış, siyasi bağlam ve model alma gibi çok katmanlı unsurlarla nasıl iç içe geçtiğini ortaya koymuştur. Literatürdeki araştırmalarca da bu bileşen ve unsurların kimlik inşası ve değer sistematığı üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Arnett, 2022; Byock, 2022; Robinson, 2015). Ancak, Arnett (2022), kimlik gelişiminin evrensel aşamalarını vurgularken, bu araştırma bireysel ve kültürel bağlama özgü etkileşimlerin daha baskın olduğunu göstermektedir. Bu durum, değer gelişiminin hem kültürlerarası ortaklıklar hem de bağlamsal özgünlükler taşıdığına işaret etmektedir.

Kimlik arayışı sürecinin ardından bireylerin değerlerini en yoğun şekilde deneyimledikleri bir başka alan ise ilişkisel bağlamlardır. Özellikle romantik ilişkiler, arkadaşlık, aile, sosyal ilişkiler, iş ortamı ilişkileri gibi bağlamlarda bireyler hem değerlerini test etme hem de yeni değerler edinme fırsatı bulmaktadır. Kişilerin ilişki bağlamları ve değerleri arasındaki etkileşimlere bakıldığında ise değerlerin örtüşmesi, sosyal destek arayışı, sosyal medya merkezli ilişki dinamikleri, iş yerindeki ilişkilerin profesyonelliği, aile ilişkilerinde kuşaklar arası çatışma, ilişkide beceriler gibi unsurların etkisinden bahsedilebilir. Literatürde de ilişkisel dinamiklerin değer gelişimi üzerindeki etkisi sıkça vurgulanmaktadır (Babicki & Formella, 2024; George, 2024;

Tartakovsky, 2023). Ancak, bu araştırmalarda genellikle arkadaş ilişkileri, romantik ilişkiler, ilişkide beceriler gibi bileşenler ya tek başına ele alınmakta ya da biri iki bileşen bir arada değerlendirilmektedir. Araştırmamızda, her bir ilişki türü ve bağlamın tek bir tema üzerinden değerlendirilmesi çok daha kapsamlı sonuçlar sunabilmemize olanak tanımaktadır.

Kimlik arayışı ve ilişkilerden sonra beliren yetişkinliğin en karakterize özelliği arada kalma hissidir. Bu kavram, bireylerin ne tam ergen ne de tam yetişkin oldukları bir evreye işaret etmektedir. Bu durum bireyde bir “arada kalmışlık” hissi yaratmaktadır. Burada, kişisel ve ekonomik bağımsızlık elde edilmedikçe bu duygunun yoğunlaştığı ifade edilmektedir. Araştırmada, kişilerin kişisel bağımsızlık, ekonomik bağımsızlık ve sorumluluk alma düzeylerinin artmasıyla, değerlerine dayalı seçimler yapabilme yetkinliği kazandıkları görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçların olduğu söylenebilir (Layland vd., 2019; Nowakowska, 2020). Değerlerin şekillenmesinde kişinin kendi gelişimine, kariyerine ve içsel süreçlerine odaklanma düzeyi de etkili olmaktadır. Özellikle mesleki arayış, kişisel gelişim, romantik ilişki beklentileri, bilişsel yatırımlar bu dönemin merkezinde görülmektedir. Bu süreçte beliren yetişkinlerin hem değerlerini uygulamaya çalıştıkları hem de yeni değerlerle tanıştıkları görülmektedir. Literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir (Ergin, 2023; Savickas, 2013).

Sosyal medya hem değerlerin inşası hem de değerlerin sorgulanması açısından çift taraflı bir araç olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada sosyal medyanın bilgiye erişim, değer paylaşımı, toplumsal aidiyet duygusu gibi faydaları yanında, ilişkilerde yapaylık, manipülasyon, zaman kaybı gibi olumsuz yönleri de gözlemlenmiştir. Sosyal medya, kişilerin kendi değerlerini dijital alanda deneyimlemesine fırsat sunarken, aynı zamanda yeni değer kümeleriyle karşılaşmalarını da beraberinde getirmektedir. Bu araştırma sonuçları, ilgili araştırmacıların çalışmalarıyla örtüşmektedir (Kömürücü, 2024; Zhang & Lv, 2025). Sosyal medyanın sadece bir iletişim aracı olmadığı; kişinin değerle dünyasının dijital ortamda yeniden şekillenmesine imkân tanıyan bir alan hâline geldiği araştırmamızın orijinal yönünü göstermektedir.

Araştırma sonuçları, dini/manevi yönelimin öznel ve kişiselleşmiş bir biçim kazandığını, geleneksel din anlayışının getirdiği kuramsallığın yerini kişisel maneviyata dayalı inanç sistemlerine bıraktığını göstermektedir. Bu eğilim, bireyin özgün kimlik oluşturma çabasının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. İnançlar, değerlerin belirlenmesinde hâlâ güçlü bir belirleyici olsa da daha esnek, çoğulcu ve içsel yorumlamalarla ele alınmaktadır. İlgili literatüre bakıldığında söz konusu araştırmacıların çalışmalarının araştırmamız sonuçlarını desteklediği görülmektedir (Arnett, 2022; İnce, 2024). Son olarak, iş ve ilişki sürekliliğindeki istikrarsızlık ile eğitim ve dijital erişim gibi olanakların, değer inşasında olumlu veya olumsuz etkiler yaratabildiği bulunmuştur. Beliren yetişkinlik döneminde bu durum, kişinin hem belirsizlikle mücadele etmesini hem de yeni olanaklar yaratarak kendi değer setini yeniden tanımlamasını gerektirmektedir. Yapılan güncel bir araştırmanın sonuçlarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Adhikari vd., 2024). Değerlerle etkileşen faktörler temasına genel olarak bakıldığında, beliren yetişkinlikte değerlerin şekillenme sürecinin sabit değil, dinamik; bireysel değil, ilişkisel; içsel değil, çok boyutlu bir yapı olduğu söylenebilir. Araştırma, sadece bireyin değerlerini belirlemediğini, aynı zamanda çevresel koşulların da değerleri sürekli dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, beliren yetişkinliğin değer inşası açısından eşsiz bir gelişim dönemi olduğunu vurgulamakta ve literatüre çok boyutlu katkı sağlamaktadır.

Değerler Doğrultusunda Hareket Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel bulgularından biri olan *değerler doğrultusunda hareket* teması, beliren yetişkinlerin kişisel değerleri ile davranışları arasındaki uyumu ve bu uyumu kolaylaştıran veya engelleyen etmenleri kapsamlı biçimde ortaya koymuştur. Katılımcıların değerleri temelinde hareket edip etmediklerini etkileyen dinamiklerin analiz edilmesi, bireysel ve bağlamsal faktörlerin iç içe geçtiği çok katmanlı bir yapıyı gözler önüne sermiştir. Araştırma kapsamında değerler doğrultusunda hareket iki ana kategori altında incelenmiştir: harekete geçiriciler ve harekete engelleyiciler. Harekete geçiriciler altı temel başlıkta toplanmıştır: psikolojik esneklik, davranışsal stratejiler, duygusal beceriler, psikolojik dayanıklılık, bilişsel stratejiler ve öznel iyi oluş. Bu bileşenlerin tümü, beliren yetişkinlerin değerleriyle uyumlu davranışları sergileyebilmesinde temel işlevsel

unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle psikolojik esneklik, kararlılık, kabul, duygu düzenleme ve anda olma gibi alt bileşenleriyle bireyin değer odaklı yaşamını destekleyen önemli bir çatı kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, kabul ve kararlılık terapisi (ACT) gibi üçüncü dalga psikoterapi yaklaşımlarıyla benzerlik göstermektedir (Harris, 2018; Hayes et al., 1999). Bununla birlikte, davranışsal stratejiler kapsamında motivasyon kaynaklarının çeşitliliği (içsel, sosyal, yaşam motivasyonu), kişilerin değerlerini davranışa dönüştürme süreçlerinde ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Konfor alanından çıkmak, sorumluluk alma ve dengeyi sağlama çabası gibi davranışsal faktörler, değer temelli hareketin pratik yönünü temsil etmektedir. Aynı şekilde, duygusal beceriler –özellikle öz şefkat, vicdan, umut ve sabır– kişinin değerlerine bağlı kalmasında duygusal bir köprü işlevi görmektedir. Bu duyguların motivasyonel işlevi, pozitif psikoloji literatürüyle de örtüşmektedir (Gilbert, 2010; Peterson & Seligman, 2004).

Psikolojik dayanıklılık ve bilişsel stratejiler, değer odaklı hareketin sürdürülebilirliğinde önemli bir rol oynamaktadır. Anlam arayışı, sosyal destek, olumlu düşünme ve stresle baş etme becerileri, bireyin değerleri doğrultusunda eyleme geçmesine ve karşılaştığı engelleri aşmasına katkı sunmaktadır. Araştırma sonuçlarının bu yönüyle ilgili kuramcıların çalışmaları tarafından desteklendiği söylenebilir (Frankl, 2010; Seligman, 2024a). Öznel iyi oluş ise hem bir sonuç hem de bir araç olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların olumlu duygulanım, fiziksel iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olması, değerlerle uyumlu bir yaşam sürdürebilmenin getirdiği bir tatmin olarak değerlendirilmektedir. Literatürde benzer yönde sonuçlar bulan çalışmalara rastlanılmaktadır (Diener & Seligman, 2002). Öte yandan bu çalışmada, değerler doğrultusunda hareketin önündeki engeller de detaylı biçimde analiz edilmiştir. Bu engelleyiciler beş başlık altında incelenmiştir: bilişsel, duygusal, dışsal, davranışsal ve beceriye dayalı engelleyiciler. Özellikle bilişsel engelleyiciler (kişisel çatışmalar, bilişsel çarpıtmalar, düşünce kaynaşması, kararsızlık), kişinin içsel dünyasında yaşadığı ikilemlerin değer uyumunu zayıflatabileceğini göstermektedir. Bu tür engellerin ACT gibi yaklaşımlarla ele alınabileceği, bireylerin bilişsel ayrışma geliştirilmesiyle bu engellerin aşılabileceği görülmektedir (Hayes vd., 2016).

Duygusal engelleyiciler arasında olumsuz duygu durumları, çaresizlik ve gelecek kaygısı gibi bariyerler yer almakta, bireyin değerlerine erişimini kısıtlamaktadır. Özellikle kırılgan kişilik yapısı ve özgüven eksikliği, değer odaklı davranışı azaltan içsel birer engel olarak dikkat çekmektedir. Dış etkenler –ekonomik zorluklar, fiziki ortam, sınav sistemleri, toplumsal baskı– bireyin kontrolü dışında gelişen faktörler olup değer temelli yaşamı dolaylı biçimde sekteye uğratmaktadır. Davranışsal engelleyiciler (kaçınma, kaçma ve erteleme) ise kişinin eyleme geçiş sürecinde yaşadığı duraksamaları ve bu duraksamaların nasıl bir davranış biçimine dönüştüğünü göstermektedir. Özellikle yaşantısal kaçınma kavramı, bireylerin değere yönelimde gösterdiği pasif dirençleri anlamak adına önemlidir (Hayes vd., 1999). Son olarak beceri eksiklikleri (düzensizlik, odaklanamama, kendini dinlememe), öz düzenleme becerilerinin zayıflığına işaret etmekte ve kişinin uzun vadeli değer hedeflerinden sapmasına yol açabilmektedir. Genel olarak, bu çalışmada ortaya çıkan değerler doğrultusunda hareket teması, beliren yetişkinliğin karmaşık yapısını hem içsel hem dışsal etmenlerle çok boyutlu olarak açıklamakta; bireysel psikolojik kaynakların (esneklik, duygusal beceri, bilişsel strateji vb.) ve çevresel desteklerin (sosyal destek, uygun yaşam koşulları vb.) değer odaklı eylemler için kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, literatüre hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde özgün katkılar sunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre yapılan tartışma sonunda ilgili uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yapılmıştır. İlk olarak uygulayıcılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir. Örneğin, beliren yetişkinlerle çalışan psikolojik danışmanlar/psikoterapistler, araştırmanın nitel aşamasında ortaya çıkan değerleri belirleme süreci, değerler doğrultusunda hareket ve değerlerle etkileşen faktörler temalarına dikkat ederek, danışanlarının değerlerine yönelik algı ve deneyimlerini değerlendirebilirler. Üniversitelerin psikolojik danışmanlık merkezlerinde görev yapan uzmanlar, beliren yetişkinlerin değerlerine yönelik değerlendirmelere dikkat ederek, yönleltmelerde bulunabilir. Araştırmacılara yönelik öneriler ise şunlardır: Nitel araştırma bulgularına dayanarak grup oturumları yazılabilir. Bu oturumlar beliren yetişkinlerden seçilen bir gruba uygulanarak deneysel bir araştırma yürütülebilir. Ergenlik döneminden başlayıp beliren yetişkinliğin sonuna

kadar, kişilerin değerler sistemindeki değişimlerinin takip edildiği boylamsal çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aquilino, W. S. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood. In J. J. Arnett ve J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 193-218). Washington, DC: American Psychological Association.
- Allport, G.W., Vernon, E., & Linzey, G. (1960). *A study of values*. Houghton-Mifflin.
- Arnett, J. J., Ramos, K. D., & Jensen, L. A. (2001). Ideological views in emerging adulthood: Balancing autonomy and community. *Journal of Adult Development*, 8, 26-34.
- Arnett, J. J. (2022). *Beliren yetişkinlik*. (Tülin Şener, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Babicki, Z., & Formella, Z. (2024). Education for peace and promotion of dialogue. In Jarosław Michalski and Monika Wolińska (eds.), *Peace education, religious discourse, and scientific enquiry*. (pp. 7-18). Routledge.
- Barney, J. L., Lillis, J., Haynos, A. F., Forman, E., & Juarascio, A. S. (2018). Assessing the valuing process in acceptance and commitment therapy: Experts' review of the current status and recommendations for future measure development. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 225–233. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.08.002>.
- Baudrillard, J. (2008). *Tüketim toplumu*. (H. Deliceçaylı & Ferda Keskin, Çev.). Ayrıntı Yay. (Orijinal Çalışma 1970)
- Baudrillard, J. (2011). *Simülakrlar ve similasyon*. (Oğuz Adanır, Çev.). Doğubatı Yay. (Orijinal Çalışma 1981)
- Baudrillard, J. (2012). *Şeytana satılan ruh ya da kötünün egemenliği*. (Oğuz Adanır, Çev.). Doğubatı Yay. (Orijinal Çalışma 1997)
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma: Teori ve metodlara giriş*. (1. Baskı). (Sibel Balcı ve Berat Ahi, Çev.). (Orijinal Eserin Yayın Tarihi 2007, 5. Baskı). Pegem Akademi. Qualitative research for education: An introduction to theories and method. Allyn & Bacon.
- Bramwell, K., & Richardson, T. (2018). Improvements in depression and mental health after acceptance and commitment therapy are related to changes in defusion and values-based action. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 48(1), 9–14. <https://doi.org/10.1007/s10879-017-9367-6>.
- Bulut, S., & Dilmaç, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 349-374. DOI: 10.26466/opus.472450
- Byock, S. D. (2022). *Quarter life*. Random House.
- Cameron, A. Y., Reed, K. P., & Gaudiano, B. A. (2014). Addressing treatment motivation in borderline personality disorder: Rationale for incorporating values-based exercises into dialectical behavior therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 44(2), 109–116.
- Demirci, İ. (2017). Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Daniel, E., & Benish-Weisman, M. (2018). Value development during adolescence: Dimensions of change and stability. *J Pers.* 00, 1–13. <https://doi.org/10.1111/jopy.12420>
- Diener, E., & Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychol Sci.*, 13(1), 81-84. doi: 10.1111/1467-9280.00415.
- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dilmaç, B., Arıcak, O.T., & Cesur, S. (2014). A validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 14(5), 1661-1671.
- Dilmaç, B., & Baş, A. (2019). Ergenlerin sahip oldukları değerler, öznel iyi oluşları ve sosyal kaygıları arasındaki yordayıcı ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3685-3697. DOI: 10.33206/mjss.546820
- Ergin, K. F. (2023). Sosyal sorumluluk çalışmalarında gönüllülük yapan beliren yetişkinlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak değer yönelimleri ve kariyer uyumluluklarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Frankl, V. E. (1969). *The will to meaning: foundations and applications of logotherapy*. World Publishing Co.
- Frankl, V. E. (2010). *The feeling of meaninglessness: A challenge to psychotherapy and philosophy*. (Alexander Batthyány, Ed.). Marquette University Press. (Orijinal Çalışma 1984).
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities* (1st ed.). Norton.
- Fromm, E. (1994). *Erdem ve mutluluk*. (Çev. Dr. A. Yörükkan). T.İ.B. Kültür Yayınları. (Orijinal Çalışma 1956).
- George, A. S. (2024). Escaping the situationship: Understanding and addressing modern relationship ambiguity among young adults. *Partners Universal International Innovation Journal*, 2(3), 35–56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11298549>
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features*. Routledge.
- Güngör, E. (2018). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. Yer-Su Yayıncılık.
- Grumet, R., & Fitzpatrick, M. (2016). A case for integrating values clarification work into cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder. *Journal of Psychotherapy Integration*, 26(1), 11–21.
- Harris, R. (2018). *ACT’I kolay öğrenmek: İlkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç*. Hasan Turan Karatepe ve K. Fatih YAVUZ (Çev. Ed.). Litera Yayıncılık.
- Harris, R. (2020). *Gerçeğin tokadı* (K. Fatih Yavuz Çev. Ed.). Litera Yayıncılık.
- Hayes, L. L., & Ciarrochi, J. V. (2015). *The thriving adolescent: Using acceptance and commitment therapy and positive psychology to help teens manage emotions, achieve goals, and build connection*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Nieuwsma, J. A., & Walser, R.D. (2016). ACT and the religiously unaffiliated. In Jason A. Nieuwsma, Robyn D. Walser and Steven C. Hayes (eds.), *ACT for clergy and pastoral counselors: using acceptance and commitment therapy to bridge psychological and spiritual care* (pp.173-182). New Harbinger Publications Inc.
- Heidegger, M. (2021). *Varlık ve zaman*. (K. H. Ökten, Çev.). Alfa Yayınları. (Orijinal Çalışma 1927).
- Hofstede, G. (1980). *Culture’s consequence*. Sage.
- Holmes, J. (1996). *Attachment, intimacy, autonomy: Using attachment theory in adult psychotherapy*. Jason Aronson.

- Joas, H. (2000). *The genesis of values*. (G. Moore, Çev.). The University of Chicago Press.
- Joas, H. (2013). *The sacredness of the person*. (A. Skinner, Çev.). Georgetown University Press.
- Ishizu, K., Ohtsuki, T., Shimoda, Y., & Takahashi, F. (2020). Bon Voyage: Developing a scale for measuring value among younger populations and examining its reliability and validity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 153–161. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.12.007>
- İnce, A. (2024). Beliren yetişkinlerde din anlayışı-gelecek beklentisi ilişkisi: Sakarya üniversitesi örneği. *Eskiyeni*, 54, 951-975. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.1462499>
- Korres, O. & Elempuru-Albizuri, I. (2015). Values perceived by teens in their preferred television series character through the hall-tonna document analysis. *International Dialogues on Education*, 2(2), 144-160.
- Kömürcü, H. K. (2024). Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerde sosyotellizm ve sosyal bağıllık arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kuçuradi, İ. (1971). *İnsan ve değerleri*. Yankı Yayınları
- Kurt, D. (2016). Gelişimsel düzenleme modelleri çerçevesinde beliren yetişkinlerde gelişimsel hedefler ve iyilik halinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods*, 2(3), 21-35.
- Layland, E. K., Hill, B. J., & Nelson, L. J. (2017). Freedom to explore the self: How emerging adults use leisure to develop identity. *J Posit Psychol.*, 13(1),78–91. doi: 10.1080/17439760.2017.1374440
- LeJeune, J., & Luoma, J. B. (2019). *Values in therapy: A clinician's guide to helping clients explore values, increase psychological flexibility & live a more meaningful life*. Context Press/New Harbinger Publications.
- Lejuez, C., Hopko, D. R., Acierno, R., Daughters, S. B., & Pagoto, S. L. (2011). Ten year revision of the brief behavioral activation treatment for depression: Revised treatment manual. *Behavior Modification*, 35(2), 111–161. <https://doi.org/10.1177/0145445510390929>
- Lejuez, C. W., Hopko, D. R., & Hopko, S. D. (2001). A brief behavioral activation treatment for depression: Treatment manual. *Behavior Modification*, 25(2), 255–286. <https://doi.org/10.1177/0145445501252005>
- Lewis-Smith, I., Pass, L., & Reynolds, S. (2021). How adolescents understand their values: A qualitative study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 231-242. doi:10.1177/1359104520964506
- Louie, B. (2016). Themes in therapy with emerging adults: A qualitative study (Unpublished Doctoral Thesis). Pepperdine University. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/609>
- Manago, A. M. (2012). The new emerging adult in Chiapas, Mexico: Perceptions of traditional values and value change among first-generation Maya University students. *Journal of Adolescent Research*, 27(6), 663–713. <https://doi.org/10.1177/0743558411417863>
- Maslow, A.H. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler* (Nil Gün, Çev.). Kuraldışı Yay. (Orijinal Çalışma 1970)
- Maslow, A.H. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kuraldışı Yay. (Orijinal Çalışma 1962)
- McLoughlin, S., Stapleton, A., Pendrous, R., Oldham, P., & Hochard, K. D. (2025). A multi study paper on the development and validation of the value clarity questionnaire in adults and adolescents. *Counselling Psychology Quarterly*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09515070.2025.2451317>
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez değerler ve değişen davranışlar: Felsefi etik için kritik bir hazırlık*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal Yayın Tarihi, 2.basım, 2014)
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44.
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Carroll, J. S., Madsen, S. D., Barry, C. M., & Badger, S. (2007). “If you want me to treat you like an adult, start acting like one!” Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 665-674. doi: 10.1037/0893-3200.21.4.665
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on medical education*, 8(2), 90-97.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Pearson Education Limited.
- Nowakowska, I. (2020). Prosociality in relation to developmental tasks of emerging adulthood. *Psychologia Rozwojowa*, 25(4), 15-25. doi: <https://doi.org/10.4467/20843879PR.20.024.13432>
- Pass, L., Brisco, G., & Reynolds, S. (2015). Adapting brief behavioural activation (BA) for adolescent depression: A case example. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 8, e17. <https://doi.org/10.1017/S1754470X15000446>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). (2.Baskı). Pegem Akademi.
- Perez-Brena, N. J., Updegraff, K. A., & Umaña-Taylor, A. J. (2015). Transmission of cultural values among Mexican-origin parents and their adolescent and emerging adult offspring. *Family Process*, 54(2), 232-246. doi: 10.1111/famp.12114
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Robinson, O. C. (2015). Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century. In R. Žukauskiene (Ed.) *Emerging adulthood in European context* (pp.17-30). Routledge. https://www.academia.edu/21107510/Emerging_adulthood_early_adulthood_and_quarter_life_crisis_U_pdating_Erikson_for_the_21st_Century
- Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(2), 160 167. <https://doi.org/10.1037/h0046419>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In Brown: D. Lent, R. W. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p: 147–180). John Wiley & Sons.
- Schönpflug, U., & Bilz, L. (2009). The transmission process: Mechanisms and contexts. In U. Schönpflug (Ed.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (pp. 212–239). Cambridge University Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Seewann, L., & Verwiebe, R. (2020). How do people interpret the value concept? Development and evaluation of the value conceptualisation scale using a mixed method approach. *Journal of Beliefs & Values*, 41 (4), 419-432, DOI: 10.1080/13617672.2019.1707748
- Seligman, M. E. P., & Rashid, T. (2023). *Pozitif psikoterapi: Terapistin el kitabı*. (İ. Demirci & H. Ekşi, Çev.).

- Seligman, M. E. P. (2024a). *Öğrenilmiş iyimserlik*. (Semre Kunt Akbaş, Çev.). Serbest Kitaplar Yayıncılık.
- Schneider, B. H., Woodburn, S. S., del Toro, P. S., & Udvari, S. J. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(2), 163-191. doi: 10.1353/mpq.2005.0013
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis theory, method and research*. Sage.
- Spranger, E. (2001). *İnsan tipleri* (Ahmet Aydoğan, Çev.). İz Yayıncılık.
- Tartakovsky, E. (2023). The psychology of romantic relationships: motivations and mate preferences. *Front. Psychol.* 14:1273607. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1273607
- Thornberg, R. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49–56.
- Vecchione, M., Schwartz, S., Alessandri, G., Döring, A. K., Castellani, V., & Caprara, M. G. (2016). Stability and change of basic personal values in early adulthood: An 8-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 63, 111–122. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.06.002>
- Wong, P. T. (1997). Meaning-centered counseling: A cognitive-behavioral approach to logotherapy. *The International Forum for Logotherapy*, 20, 85–94.
- Wong, P. T. (2010). Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 40, 85–93. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9132-6>
- Zhang, K., & Lv, J. (2025). Relatedness need frustration and problematic social media use: The role of mindfulness and maladaptive coping. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07620-6>



ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ FARKINDALIK DÜZEYLERİ: LİTERATÜR TARAMASINA DAYALI BİR DEĞERLENDİRME*

TEACHERS' ARTIFICIAL INTELLIGENCE AWARENESS LEVELS: AN ASSESSMENT BASED ON LITERATURE REVIEW

Mesut Ayaz

Lisansüstü Öğrencisi, *Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, mesut_ayaz19@trabzon.edu.tr

Hasan Karal

Prof. Dr., *Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi*, hasankaral@trabzon.edu.tr

Özet

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri, eğitim alanında köklü dönüşümlere yol açmakta ve öğretmenlerin mesleki rollerini yeniden şekillendirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin YZ'ye yönelik farkındalık düzeyleri, teknolojinin eğitim ortamlarına etkin biçimde entegrasyonu açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma, öğretmenlerin yapay zekâyâ ilişkin farkındalık düzeylerini konu edinen ulusal ve uluslararası literatürü doküman analizi yöntemiyle inceleyerek bütüncül bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, Türkiye'de öğretmenlerin yapay zekâyâ (YZ) yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip olduğunu ve uygulamaya dönük bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak teorik altyapı, pedagojik entegrasyon ve etik boyutlarda yetersizlikler dikkat çekmektedir. Genç öğretmenler, lisansüstü eğitim görenler ve teknolojiyi yoğun kullanan bireyler daha yüksek YZ farkındalığına sahiptir. Nitel çalışmalarda metafor analizleri ve pedagojik yaklaşımlar üzerinden öğretmen algıları derinlemesine incelenmiştir. Bu bağlamda, YZ'nin mesleki gelişim aracı olarak değerlendirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Uluslararası literatürde öğretmenler YZ'yi genellikle bir fırsat olarak görmekte; ancak bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu, etik kaygılar, eleştirel düşünmenin zayıflaması ve öğretmen rolünün dönüşmesi gibi konulara daha çok odaklanılmaktadır. Buna karşın, YZ destekli araçların öğrenmeyi kişiselleştirdiği, öğretmenlerin iş yükünü azalttığı ve yönetsel süreçleri kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Estonya, Suudi Arabistan, Letonya ve Kolombiya gibi ülkelerde yürütülen araştırmalar, öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Yerli ve yabancı literatür karşılaştırıldığında, her iki bağlamda da öğretmenlerin YZ teknolojilerine karşı ilgisinin arttığı, ancak Türkiye'de farkındalık ve hazırbulunuşluk düzeyleri, yurtdışında ise etik ve pedagojik etkilerin daha fazla tartışıldığı görülmektedir. YZ'nin eğitimde etkili kullanımının öğretmen yeterliklerine bağlı olduğu ve uluslararası deneyimlerin paylaşımının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, öğretmen farkındalığı, eğitim teknolojileri, dijital dönüşüm

Abstract

Artificial intelligence (AI) technologies are causing radical transformations in the field of education and reshaping the professional roles of teachers. In this context, teachers' awareness levels towards AI are of critical importance for the effective integration of technology into educational environments. This study aims to present a holistic assessment by examining the national and international literature on teachers' awareness levels towards artificial intelligence through document analysis. The research findings show that teachers in Turkey generally have positive attitudes towards artificial intelligence (AI) and their level of practical knowledge is high. However, inadequacies in theoretical infrastructure, pedagogical integration, and ethical dimensions are striking. Young teachers, those receiving postgraduate education, and

* Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

individuals who use technology intensively have higher AI awareness. In qualitative studies, teacher perceptions have been examined in depth through metaphor analysis and pedagogical approaches. In this context, it is recommended that AI be evaluated as a professional development tool and in-service trainings be restructured. In the international literature, teachers generally see AI as an opportunity; however, more focus is placed on issues such as limited knowledge levels, ethical concerns, weakening of critical thinking, and transformation of the teacher role. In contrast, it is emphasized that AI-supported tools personalize learning, reduce teachers' workload, and facilitate administrative processes. Studies conducted in countries such as Estonia, Saudi Arabia, Latvia, and Colombia indicate that the awareness of prospective teachers needs to be increased. When domestic and foreign literature is compared, it is seen that teachers' interest in AI technologies has increased in both contexts, but awareness and readiness levels are discussed more in Turkey, while ethical and pedagogical effects are discussed more abroad. It is emphasized that the effective use of AI in education depends on teacher competencies and that sharing international experiences is important.

Keywords: Artificial intelligence, teacher awareness, educational technologies, digital transformation

GİRİŞ

Günümüzde yapay zekâ teknolojileri yalnızca sanayi ve hizmet alanlarında değil, eğitim gibi toplumsal dönüşümün merkezinde yer alan alanlarda da etkisini göstermektedir. Karar verme, öğrenme ve analiz yetenekleri sayesinde yapay zekâ; bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, öğretmenlerin iş yükünü azaltma ve eğitim süreçlerini daha verimli hâle getirme potansiyeli taşımaktadır (Hasanov vd., 2019; Ünal, 2025). Bu dönüşüm, öğretim süreçlerinin yanı sıra öğretmenlerin rollerinde de köklü değişimlere yol açmaktadır.

Buna karşın, öğretmenlerin yapay zekâyâ ilişkin farkındalık düzeylerine dair literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Arık & Seferoğlu, 2020). Oysa öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum ve inançları, bu sistemlerin sınıf ortamlarına entegrasyonu açısından kritik önemdedir (Karakose vd., 2023). Yapay zekânın öğretmenlerin yerini alacağı yönündeki tartışmalar sürerken, bu teknolojilerin pedagojik rehberliği destekleyici araçlar olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Nabiyev & Erümit, 2022).

Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâyâ dair bilgi düzeyleri, bu teknolojilerle kurdukları ilişkiyi şekillendirmektedir. Teorik bilgi, uygulama deneyimi ve pedagojik entegrasyon yeterlikleri dijital dönüşümün başarısı açısından belirleyicidir. Ayrıca yaş, branş, kıdem ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin farkındalık üzerinde etkili olabileceği unutulmamalıdır (Uyak vd., 2024).

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında hızla yaygınlaşması, öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik bilgi, tutum ve uygulama yeterliklerini daha önemli hâle getirmiştir. Bu dönüşüm sürecinde öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, teknolojinin eğitim ortamlarında etkili ve bilinçli kullanılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin yapay zekâyâ ilişkin farkındalık düzeyleri ile ilgili araştırmalar incelenecek ve değerlendirmelerde bulunulacaktır. Bu bağlamda doküman analizi yapılacaktır.

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ

Yapay Zekâ Kavramı ve Amacı

Zekâ kavramı, farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde tanımlanmakta olup evrensel bir tanımı bulunmamaktadır. Genellikle bilinç, ruh ve bilinçaltı gibi soyut kavramlarla ilişkilendirilen zekâ; en yalın hâliyle dış uyaranları algılama, işleme ve kullanma yeteneği olarak ifade edilebilir (Legg & Hutter, 2007). Geleneksel yaklaşımlar zekâyı ölçülebilir bir bilgi işleme kapasitesi olarak ele alırken (Bümen, 2004), çağdaş yaklaşımlar bu süreci teknolojiyle modellemeye yönelmiştir. Bu doğrultuda, insan zekâsının temel işlevlerini taklit etmeyi amaçlayan yapay zekâ, bilişim ve mühendislik disiplinlerinin kesişiminde gelişen bir alandır.

Yapay zekâ, bilgisayar sistemlerinin insan benzeri düşünme ve problem çözme yetenekleri sergilemesini amaçlayan disiplinler arası bir bilim dalıdır (Kış, 2019). Düşünme, genelleme yapma, öngöründe bulunma ve öğrenme gibi bilişsel süreçlerin bilgisayar ortamına aktarılması hedeflenmektedir (Akdeniz & Özdiñç, 2021; Alpaydın, 2013). Ancak yapay zekâ, makine öğrenimi temelli olup bilinç, öznel deneyim ve kişisel farkındalık gibi insana özgü niteliklerden yoksundur. Tepkileri algoritmalara dayalıdır ve bu yönüyle tutarlı, nesnel ve sistematik kararlar alabilir (Öztürk-Dilek, 2019).

Yapay zekâya yönelik tanımlar sektörlere göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Slage yapay zekâyı "sezgisel programlama" olarak tanımlarken, Axe bu sistemleri yeni durumlara yanıt verebilen akıllı programlar olarak görmektedir (Aktaran Nabiye, 2012).

Yapay zekânın temel amacı, insanın bilişsel yetilerini taklit edebilen sistemler geliştirmektir. Bu teknoloji, genel anlamda üç temel amaca hizmet etmektedir (Kılıç, 2023):

- Eğitim ve gelişim odaklı: Bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyerek bilgiye ulaşmalarını ve problem çözme becerilerini artırmayı amaçlar.
- Bilimsel araştırma: İnsan zihninin işleyişini modelleyerek öğrenme ve yaratma stratejilerini anlamaya çalışır.
- Mühendislik ve yenilikçilik: Yaşam kalitesini artırmaya yönelik insan benzeri karar verebilen sistemlerin geliştirilmesini hedefler.

Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekâ, yalnızca teknolojik sistemleri değil, sosyal etkileşim ve eğitim süreçlerini de dönüştürme potansiyeline sahiptir. Eğitimde yapay zekâ; zeki öğretim sistemleri (ZÖS), uyarlanabilir öğrenme ortamları ve öneri sistemleri gibi uygulamalarla bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmakta ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmaktadır (Hasanov vd., 2019; Ünal, 2025).

ZÖS, öğretmenin rehberliğini taklit ederek öğrencinin öğrenme hızına göre destek sağlar. Öneri sistemleri ise makine öğrenmesi ile öğrencinin ilgi alanına uygun içerikler sunar; ancak önerilerin doğruluğu öğrenme sürecini doğrudan etkileyebilir (Syed & Zoga, 2018; Ünal, 2025). Uyarlanabilir öğrenme ortamları da öğrenciye özgü profiller oluşturarak güçlü ve zayıf yönlerine göre içerik sunar (Somyürek, 2009).

Yapay zekânın öğretmenlerin işlevi üzerindeki etkisi tartışılmaya devam etse de bu teknolojilerin öğretmeni tamamen ikame etmektense, öğretim sürecini destekleyici araçlar olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ünal, 2025). Öğretmen rehberliğinin önemi, teknolojiyle birlikte daha da artmaktadır.

Alan yazınında yapay zekâ uygulamalarına ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmakla birlikte, bu teknolojilerin sınıf içi etkileşimi nasıl dönüştüreceği pedagojik ve politik düzlemde önemli bir tartışma konusudur (Arık & Seferoğlu, 2020; How & Hung, 2019). Sophia ve Yuki gibi insansı robotlar, bu dönüşümün somut örnekleri olarak değerlendirilmektedir (Retto, 2017).

Yapay zekâ, öğrenci performansını analiz ederek kişiselleştirilmiş içerikler ve geri bildirimler sunabilir (Holmes vd., 2023; Shute & Zapata-Rivera, 2008). Örneğin yazma becerilerinin değerlendirilmesinde otomatik puanlama sistemleri ve çocuk çizimlerinin analizinde yapay zekâ destekli araçlar kullanılmaktadır (Sontay vd., 2024; Wang, 2022; Zhao vd., 2023).

Bu teknolojiler, öğretmenlerin bazı görevlerini otomatikleştirerek onların öğrenciyle daha nitelikli ilişki kurmasına olanak sağlar (Abell, 2006). Büyük veri analizi, öğretimi uyarlama ve idari kolaylıklar gibi yönleriyle eğitimde erişilebilirliği artırmaktadır (Fullan vd., 2023; Uygun, 2024).

Ancak bu dönüşüm sürecinde öğretmenlerin tutumları ve deneyimleri belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenlerin yapay zekâya dair görüşlerinin anlaşılması, bu teknolojilerin eğitim ortamlarına etkili biçimde entegrasyonu açısından önem arz etmektedir (Alam, 2021; Karakose vd., 2023). Özellikle doğrudan yapay zekâ deneyimi olan öğretmenlerin geri bildirimlerine dayalı çalışmaların artırılması gerekmektedir (Çam vd., 2021; Sontay vd., 2024; Uyak vd., 2024). Yapay zekâ eğitimde büyük bir dönüşüm potansiyeline sahiptir. Bu potansiyelin pedagojik olarak etkili biçimde değerlendirilmesi, daha kişiselleştirilmiş ve verimli bir öğrenme ortamı inşasını mümkün kılacaktır (Feyzi vd., 2023).

Yapay Zekânın Eğitimde Yarattığı veya Yaratacağı Avantajlar

Günümüzde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, yapay zekânın bireylerin günlük yaşamlarına, dünyayı algılayış biçimlerine, eğlence alışkanlıklarına ve öğrenme yöntemlerine kadar pek çok alanda etkili olmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda, yapay zekâ giderek daha fazla hayatımızın bir parçası hâline gelmekte ve bu

etkisini her geçen gün artırmaktadır. Bu durum, eğitim teknolojileri alanındaki araştırmaların geleceğin nesilleri için kritik bir önem taşıdığını göstermektedir (İçen, 2022).

Yapay zekânın eğitim alanındaki uygulamaları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerini daha etkin bir biçimde inceleyip değerlendirebildikleri görülmektedir. Böylece, eğitim süreçlerinin kalitesinde anlamlı bir artış sağlanmaktadır. Yapay zekânın bir diğer önemli katkısı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun müfredat ve içeriklerin üretilmesine olanak tanımasıdır. Ayrıca, yapay zekâ destekli sistemler, etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasına da katkıda bulunmaktadır. Bu sistemler, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol üstlenmekte ve bireylerin öğrenme süreçleri, öğrencilerin davranışlarına göre sürekli olarak uyarlanmaktadır. Yapay zekâ, eğitim alanında insan gücünün sınırlarını aşarak, performansı artıracak çeşitli programlar geliştirebilmekte ve uygulayabilmektedir. Ayrıca, yapay zekâ teknolojileri sayesinde öğrenme analitiği, makine öğrenimi ve veri madenciliği gibi ileri düzey yöntemler de eğitim süreçlerine entegre edilebilmektedir (Bülbül & Ersöz, 2022).

Literatürde yapılan incelemeler, ChatGPT'nin bireysel matematik eğitimi sunarak öğrenme başarısını artırabildiğini, lise öğrencilerinin yazılı çalışmalarını doğru bir biçimde değerlendirebildiğini, farklı diller arasında etkili çeviriler gerçekleştirebildiğini ve çocukların okuma deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ChatGPT'nin İngilizce dil becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı belirlenmiştir (Liu vd., 2022).

Öğrenciler Açısından

Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmiş seçenekler sunan yapay zekâ tabanlı çözümler, bireylerin bilgi düzeylerini tespit edebilmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek sağlamayı ve eksik yönlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Örneğin, bir öğrenci yapay zekâ destekli bir uygulamayı kullanmadan önce bir testi çözerken, uygulama bu testi analiz ederek öğrencinin eksik kaldığı konulara yönelik yeni görevler tanımlayabilmekte veya ilgili kaynak kitap önerilerinde bulunabilmektedir. Sanal akıl hocaları, yapay zekâ tabanlı platformlar aracılığıyla öğrenci ilerlemesini izleyebilmekte ya da danışmanlık hizmeti sunabilmektedir. İnsan öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamada daha derinlemesine bir yetiye sahip oldukları bilinmekle birlikte, sanal öğretmenlerin sunduğu anlık geri bildirimlerin de öğrenci gelişimine olumlu katkılar sunduğu belirtilmektedir (Bülbül & Ersöz, 2022).

Öğretmenler Açısından

Yapay zekâ, öğretmen-öğrenci etkileşimini daha etkin hâle getirmekte, sanal gerçeklik ve oyunlaştırma gibi imkanlarla öğretmenlerin öğrencileri derse daha aktif katılım sağlayacak şekilde yönlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretim sürecinin oyunlaştırılması sayesinde öğretmenler, geleneksel yöntemlere kıyasla sınıf yönetimini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmektedir (İşler & Kılıç, 2021). Yapay zekâ destekli algoritmalar, öğrencilerin bilgi düzeylerini ve ilgi alanlarını analiz ederek öğretmenlere daha hedefe yönelik öneriler sunmakta ve eğitim programlarını bu doğrultuda şekillendirmektedir. Öğretmenler, bu uygulamalar sayesinde sınıftaki öğrencileri değerlendirerek kimin hangi konuda zorlandığını, hangi öğrencinin hangi derse daha fazla ilgi duyduğunu ve potansiyel yetenekleri tespit edebilmektedir. Ayrıca, otomatik müfredat oluşturma sistemleri sayesinde öğretmenlerin eğitim materyallerine ulaşmak için harcadıkları zaman azalmakta, böylece öğretim yılının başında sıfırdan müfredat hazırlama zorunluluğu ortadan kalkmaktadır (Fahimirad & Kotamjani, 2018).

Okul İdaresi Açısından

Yapay zekânın sunduğu imkanlar, okul idarelerinin iş süreçlerini daha verimli hâle getirebilmektedir (Alanoğlu & Karabatak, 2019). Yapay zekâ teknolojileri sayesinde öğrenciler ve öğretmenler hakkında daha fazla veri toplanarak tarafların güçlü ve zayıf yönleri daha kolay tespit edilebilmektedir. Bu sayede öğrenciler, hangi alanlarda gelişmeleri gerektiğini fark edebilmekte; öğretmenler ise hangi konularda daha fazla destek sunmaları gerektiğini belirleyebilmektedir (Kuprenko, 2020). Ayrıca, yapay zekâ istenmeyen öğrenci davranışları ve akademik performans düşüşleri için erken uyarı sistemi gibi işlev görmek; okul yönetimine

zamanında müdahale imkânı sunmaktadır. Öğrencilerin devamsızlıkları gibi veriler hızlı bir şekilde analiz edilerek çeşitli değerlendirmeler yapılabilir. Yapay zekâ, okuldan ayrılma riski taşıyan öğrencileri de önceden tespit ederek, okul yönetiminin bu öğrenciler ve velileriyle erken iletişim kurmasına ve çözüm odaklı stratejiler geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, notların zamanında verilmesi ve dönem sonu başarılarının nesnel verilerle değerlendirilmesi süreçleri de yapay zekâ uygulamaları sayesinde kolaylıkla yürütülebilmektedir (Murphy, 2019).

Öğretmenlerin Yapay Zekâ Farkındalıkları ile İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Savaş (2021) tarafından kaleme alınan “Yapay Zeka ve Eğitimde Yenilikçi Uygulamalar: Türkiye Örneği” başlıklı araştırma makalesinde, yapay zekânın eğitim alanındaki uygulama alanları ve sunduğu faydalar ele alınmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yapay zekâ karşısındaki rollerine ve bu teknolojinin sağladığı avantajlara değinilmiş; ayrıca öğretmenlerin bu konuda farkındalık düzeylerinin artırılmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Çam ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada, Fen Bilgisi ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki bölümdeki öğretmen adaylarının da yüksek düzeyde farkındalık sergilediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, literatürde öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin düşük çıktığı araştırmaların da mevcut olduğu belirtilmiştir.

Gölbaşı ve Okul (2024) tarafından yürütülen çalışmada ise, öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Çalışma kapsamında 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 396 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının yapay zekâyâ ilişkin çok çeşitli metaforlar geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Tokatlı (2024) tarafından gerçekleştirilen “Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yapay Zeka Öğretimine Yönelik Hazır Bulunuşluluk ve Davranışsal Niyetlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan 837 Bilişim Teknolojileri öğretmeni üzerinde bir araştırma yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin yapay zekâ öğretimine yönelik hazır bulunuşlukları ölçülmüş ve genel olarak yüksek bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki öğretmenlerin yapay zekâ farkındalığının geniş örneklemle araştırılmasının literatüre önemli katkılar sağlayacağı vurgulanmakta; ayrıca öğretmenlerin bu konuda daha fazla eğitim almasının gerekliliği ifade edilmektedir.

Benzer şekilde, Uygun ve arkadaşları (2024) tarafından küçük bir örneklem ve tek bir ilde yürütülen çalışmada, öğretmenlerin yapay zekâ farkındalıkları yaş, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim gibi değişkenler açısından incelenmiştir. 147 öğretmene uygulanan ölçek sonucunda, daha genç ve akademik seviyesi yüksek öğretmenlerin yapay zekâ farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, benzer ölçeklerin farklı ülkelerdeki öğretmenler üzerinde de uygulanarak uluslararası karşılaştırmalar yapıldığı ifade edilmektedir.

Güneşli ve arkadaşları (2024) tarafından Kuzey Kıbrıs'ta yürütülen çalışmada, 164 öğretmenin yapay zekâ farkındalık düzeyleri ile demografik özellikleri, teknolojiye erişimleri ve yapay zekâ ile ilgili bilgi ve inançları arasındaki farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin demografik özelliklerinin yapay zekâ farkındalık düzeyinde belirleyici bir faktör olmadığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öğretim sürecinde yapay zekâdan en fazla yararlanma olasılığı üniversite öğretim görevlilerine aitken, en az yararlanan grubun ortaokul öğretmenleri olduğu ifade edilmiştir.

İçen (2024) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Yapay Zeka Farkındalıkları ile Yenilikçi Pedagoji Uygulamaları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yapay zekâ farkındalıkları ile yenilikçi pedagojik uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninin kullanıldığı çalışmada 289 öğretmen yer almıştır.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yapay zekâ farkındalıklarının yüksek olduğunu ve bu farkındalık arttıkça yenilikçi pedagoji uygulamalarının da arttığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yapay zekâyâ ne kadar hazır oldukları da önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir.

İçöz ve İçöz (2024) tarafından yürütülen çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının yapay zekâyâ ilişkin teorik bilgi ve uygulama bilgisi alanlarında bilinç düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu; ancak demografik değişkenlere bağlı olarak farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmen yetiştirme programlarının yapay zekâ konularını içerecek şekilde güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Seyrek ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine ilişkin farkındalık düzeyleri, bu teknolojilere yönelik tutumları ve tüm bunların eğitim uygulamalarına etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, farklı branşlardan öğretmenlerin yapay zekâ hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerinde branşa bağlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu yapay zekâ teknolojilerinin eğitim süreçlerine olumlu katkılar sunacağına inanmakta, ancak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini daha etkin kullanabilmeleri için sürekli eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Yörük (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin uygulanabilirliği ve bu teknolojilerin öğretmenler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada, yapay zekâ tabanlı araçların öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanıldığında, eğitim süreçlerini iyileştirdiği ve öğrenci başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Ünal (2025) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin yapay zekâ farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmî okullarda görev yapan, rastgele seçilen 222 öğretmen oluşturmuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerin genel olarak yapay zekâ farkındalık düzeyleri “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Uygulama bilgisi alt boyutunda öğretmenlerin ortalama puanları en yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Ayrıca, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, hizmet içi eğitim durumu, okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken; branş ve teknoloji kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yapay zekâ farkındalıklarını artırmak için branşlarına göre hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinin ve teknoloji kullanım süresinin dikkate alınmasının gerekli olduğu ortaya konulmuştur.

Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Tao, Diaz ve Guerra (2019) çalışmalarında, analitik deneysel araştırma yöntemleri aracılığıyla öğretmenlerin eğitimde robotik ve yapay zekâ uygulamalarına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın ilk bölümü, yapay zekâ ve robotik kavramlarının eğitimdeki uygulanışını açıklayan teorik bir çerçeveden oluşurken; ikinci bölüm, saha çalışması kapsamında anket ve doğrudan katılımcı gözlemine dayanmaktadır. Araştırma, Kolombiya'nın Bogotá kentinde, eğitim yüksek lisans ve doktora programlarında yer alan 140 öğretmenle yürütülmüştür. Anketlerde evet-hayır sorularına yer verilmiş ve sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin robotik uygulamalar ve yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımı konusundaki algıları ile karşılaştıkları zorluklar ve dezavantajlar hakkında bilgi sunulmuştur.

Zawacki-Richter ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, yapay zekâ teknolojilerinin yükseköğretimdeki potansiyel uygulamaları ve bu uygulamaların eğitimciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, yapay zekânın yükseköğretim ortamında önemli bir kullanım alanı sunduğunu; ancak eğitimcilerin bu yeni teknolojilere uyum sağlamada çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Selwyn (2019) tarafından yürütülen çalışmada, yapay zekâ tabanlı teknolojilerin öğrenme süreçlerindeki etkileri ve yapay zekâ uygulamalarının öğretmenin yerini alıp alamayacağı konusu tartışılmıştır. Araştırmada, yapay zekâ uygulamalarının eğitime sunduğu kolaylıklar ile karşılaşılan kullanım zorlukları analiz edilmiş;

sonuç olarak yapay zekânın bir öğretmen yerini alamayacağı, ancak bir eğitim rehberi işlevi görebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Chen ve diğerleri (2020) çalışmalarında, yapay zekânın eğitim üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Bulgular, yapay zekânın yönetim, öğretim ve öğrenme süreçlerinde geniş çapta benimsendiğini ve etkin bir şekilde kullanıldığını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, öğretmenler yapay zekâ teknolojilerini kullanarak idari işlevleri daha verimli bir şekilde yerine getirebilmekte ve öğretim süreçlerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirerek öğrenme deneyimini iyileştirebilmektedirler.

Ahmad, Rahmat, Mubarik, Alam ve Hyder (2021) tarafından yapılan çalışmada, eğitim sektöründe yapay zekâ uygulamalarının rolü araştırılmıştır. Çalışma, eğitim kuruluşlarının modern öğretim yöntemlerini ve yapay zekâ teknolojilerini bir zorunluluk olarak benimsemeleri gerektiğini göstermiştir. Ancak, çalışmanın sonuçlarının daha genellenebilmesi ve sağlamalaştırılabilmesi için istatistiksel olarak test edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

AlKanaan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Suudi Arabistan’da öğrenim gören 43 Fen Bilgisi öğretmen adayının, alan eğitiminde yapay zekâ teknolojilerini kullanımına yönelik farkındalıkları incelenmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek uygulanmış ve ardından 15 kadın öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerle karma yöntemi, yorumlayıcı ardışık tasarım yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın bulguları, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu ve görüşme bulgularının bu durumu destekler nitelikte olduğunu göstermiştir. Literatürde, öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalıklarının ve pedagojik entegrasyon becerilerinin geliştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir görüş hakimdir.

Chounta, Bardone, Raudsep ve Pedaste (2022) tarafından yürütülen çalışmada, Estonya’da yapay zekânın K-12 eğitiminde öğretimi desteklemek amacıyla kullanımına ilişkin öğretmen algıları araştırılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yapay zekâ ve uygulamaları hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını, ancak bu teknolojiyi eğitim için bir fırsat olarak değerlendirdiklerini göstermiştir.

Baidoo ve Owusu-Ansah (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üretken yapay zekânın eğitimdeki kullanımı ile ChatGPT’nin öğrenme süreçlerine katkıları ve sınırlılıkları incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, ChatGPT’nin etkileşimli öğrenmeyi desteklediği ve anında dönüt sağlayarak eğitime önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bu teknolojilerin güvenli kullanımına yönelik uzmanlar tarafından çalışmalar yapılması gerektiği önerilmiştir.

Igbokwe (2023) çalışmasında, yapay zekânın endüstride yarattığı dönüşümün eğitim alanına da yansıdığını belirtmiş ve eğitim yönetiminde yapay zekâ uygulamalarının yararları ile karşılaşılan zorlukları değerlendirmiştir. Araştırmada, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenci katılımını artırdığı, öğrenmenin kişiselleştirilmesine imkân tanıdığı ve maliyet etkinliği sağladığı ifade edilmiştir. Ancak, etik kaygılar, potansiyel önyargılar ve işgücü yeniden vasıflandırma ihtiyacı gibi önemli zorlukların da bulunduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, yapay zekânın eğitim yönetimini geliştirme potansiyeline sahip olduğu ancak bu sürecin dikkatli bir şekilde yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Kalnina ve diğerleri (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının yapay zekânın yükseköğretime entegrasyonuna ilişkin görüşleri ve yapay zekânın akademik öğrenme süreçlerine sunabileceği katkılar ile karşılaşılabilecek zorluklar incelenmiştir. Letonya’da öğrenim gören 240 öğretmen adayıyla çevrim içi anket yöntemiyle yürütülen araştırmada, katılımcıların yaklaşık yarısının öğrenme süreçlerinde yapay zekâ teknolojilerinden faydalandığı belirlenmiştir. Ayrıca, literatürde tüm bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalığını bütüncül bir şekilde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilmiştir.

Jose ve Jose (2024) tarafından yapılan araştırmada ise, eğitimcilerden elde edilen verilere dayanarak yapay zekânın öğrenci gelişimini engelleme potansiyeli, eleştirel düşünme üzerindeki etkileri, hata riski ve öğrencilerin kopya çekme olasılığı gibi olumsuz yönlerine dikkat çekilmiştir. Bu çalışmada kullanılan “Öğretmenler İçin Yapay Zeka Farkındalık Ölçeği”, Türkiye’de farklı araştırmacılar tarafından küçük örneklem grupları üzerinde de uygulanmıştır.

Kong, Lee ve Tsang (2024) çalışmalarında ise, üretken yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki kullanımı ile bu teknolojilerin olumlu ve olumsuz yönlerini incelemişlerdir. Çalışmada, metin tabanlı yapay zekâ araçlarının bilinçli kullanımı sayesinde öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve etkileşim kapasitelerinin geliştirilmesinde önemli katkılar sunduğu belirtilmiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik farkındalık düzeylerini inceleyen ulusal ve uluslararası araştırmalar taranarak kapsamlı bir değerlendirme sunulmuştur. Yapay zekâ, eğitim ortamlarında bireyselleştirilmiş öğrenme, öğretim sürecinin desteklenmesi, öğretmen iş yükünün azaltılması ve öğrenci başarısının artırılması gibi çeşitli alanlarda önemli fırsatlar sunmaktadır. Ancak bu teknolojilerin eğitim sistemine etkili biçimde entegre edilebilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, tutum ve becerilerine bağlıdır.

Yurt içinde yapılan araştırmaların genel değerlendirmesi, Türkiye'deki öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik farkındalık düzeylerinin genellikle olumlu ve yükselme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Nitelikli örneklerle yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin yapay zekânın eğitimdeki potansiyel katkılarını fark ettiklerini ve bu teknolojilere karşı büyük oranda olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir (Savaş, 2021; Ünal, 2025). Geliştirilen ölçekler ve uygulanan tarama modelleri aracılığıyla öğretmenlerin uygulama bilgisi, teorik bilgi, tutum ve ilişkilendirme düzeylerine dair kapsamlı veriler elde edilmiştir.

Özellikle öğretmenlerin uygulamaya dönük bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu, teorik bilgi ve pedagojik entegrasyon konusunda ise gelişime açık alanlar bulunduğu dikkat çekmektedir (Ferikoğlu, 2021; İçöz & İçöz, 2024). Ayrıca bazı çalışmalar, farkındalık düzeylerinde yaş, branş, akademik seviye ve teknoloji kullanım süresi gibi değişkenlerin etkili olduğunu belirtmekte, daha genç ve yüksek lisans/doktora düzeyindeki öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Uygun vd., 2024; Ünal, 2025).

Metafor analizleri (Gölbaşı & Okul, 2024), pedagojik yaklaşımlar (İçen, 2024) ve hazırbulunuşluk düzeylerine odaklanan tez çalışmaları (Tokatlı, 2024), öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik algılarını ve mesleki niyetlerini daha derinlemesine anlamaya katkı sunmuştur. Öte yandan bazı araştırmalar, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde etkili olacağına inandıklarını ancak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade ettiklerini ortaya koymaktadır (Seyrek vd., 2024). Bu durum, hizmet içi eğitimlerin ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin yapay zekâ temelli olacak şekilde güncellenmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki etkilerinin çok boyutlu olduğunu ve bu teknolojilerin gerek öğretim süreçleri gerekse eğitim yönetimi açısından önemli fırsatlar ve zorluklar sunduğunu göstermektedir. Özellikle yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme, idari süreçlerin verimliliği ve öğretmen destek sistemleri gibi alanlardaki katkıları vurgulanmakla birlikte, bu teknolojilerin pedagojik ve etik temelde nasıl kullanılacağına ilişkin tartışmalar da devam etmektedir (Chen vd., 2020; Igbokwe, 2023; Zawacki-Richter vd., 2019).

Araştırmaların önemli bir bölümü, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu, ancak bu teknolojileri eğitimde bir fırsat olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Chounta vd., 2022; Kalnina vd., 2024). Özellikle öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar, farkındalık düzeylerinin artırılması ve pedagojik entegrasyon becerilerinin geliştirilmesine yönelik gereksinimlere dikkat çekmektedir (AlKanaan, 2022). Bunun yanında, üretken yapay zekâ araçlarının (örneğin ChatGPT) öğrenme süreçlerine sağladığı anlık dönüt, öz düzenleme desteği ve motivasyon artırıcı etkiler ön plana çıkarken, bu araçların yanlış yönlendirme, akademik etik ihlali ve eleştirel düşünmeyi zayıflatma gibi potansiyel risklerine de vurgu yapılmaktadır (Baidoo & Owusu-Ansah, 2023; Jose & Jose, 2024).

Yükseköğretim düzeyindeki çalışmalarda ise, öğretim elemanlarının yapay zekâyı idari işlevleri kolaylaştırmak ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun öğretim tasarımları oluşturmak amacıyla kullandıkları, ancak bu süreçte teknik bilgi eksiklikleri ve adaptasyon güçlükleriyle karşılaştıkları belirtilmektedir (Selwyn, 2019; Zawacki-Richter vd., 2019). Ayrıca bazı araştırmalar, yapay zekânın

öğretmenin yerini alamayacağını; ancak pedagojik süreçleri destekleyici bir rehber olarak konumlandırılabilceğini vurgulamaktadır (Selwyn, 2019; Kong vd., 2024).

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında, her iki bağlamda da öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik artan bir ilgiye ve genel olarak olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Türkiye’deki çalışmalar, öğretmenlerin uygulama bilgisi ve olumlu niyet düzeylerinin yüksek olduğunu; ancak teorik altyapı ve pedagojik entegrasyon konusunda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde yurtdışında da öğretmenlerin yapay zekâya dair bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu; ancak bu teknolojiyi eğitimde fırsat olarak gördükleri ifade edilmektedir.

Bununla birlikte, yurt dışı çalışmalarda etik riskler, eleştirel düşünme üzerindeki olası etkiler, teknolojik adaptasyon güçlükleri ve yapay zekânın öğretmenin yerini alma tartışmaları daha sık vurgulanmaktadır. Türkiye’de ise daha çok öğretmen farkındalığı, hazırbulunuşluk düzeyi ve hizmet içi eğitim gereksinimleri öne çıkmaktadır. Her iki literatür de yapay zekânın eğitimde etkili kullanımının, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymakta; dolayısıyla bu alandaki ulusal ve uluslararası deneyimlerin karşılıklı olarak beslenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

- Abell, M. (2006). Individualizing learning using intelligent technology and universally designed curriculum. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5(3), 4–20.
- Ahmad, S. F., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., Alam, M. M., & Hyder, S. I. (2021). Artificial intelligence and its role in education. *Sustainability*, 13(22), 12902.
- Akdeniz, M., & Özdiç, F. (2021). Eğitimde yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912–932.
- Alam, A. (2021, November 26–27). Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education. In *2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA)*. IEEE.
- Alanoğlu, M., & Karabatak, S. (2019). Eğitim araştırmaları 2020. In F. G. Yılmaz & M. N. Kaymak (Eds.), *Eğitim araştırmaları 2020* (pp. 176–186). EYUDER.
- AlKanaan, H. M. N. (2022). Awareness regarding the implication of artificial intelligence in science education among pre-service science teachers. *International Journal of Instruction*, 15(3), 895–912.
- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Arık, G., & Seferoğlu, S. S. (2020). Eğitimde yapay zeka çalışmaları: Araştırma eğilimleri, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. In V. Nabyev & A. K. Erümit (Eds.), *Eğitimde yapay zeka: Kuramdan uygulamaya* (pp. 259–282). Pegem Yayıncılık.
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62.
- Bülbül, H., & Ersöz, B. (2022). *Eğitimde yapay zeka, sanal gerçeklik ve sanal evren (metaverse)*. Nobel Yayıncılık.
- Bümen, N. T. (2004). *Okullarda çoklu zeka kuramı* (pp. 108–112). Pegem Yayıncılık.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278.

- Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2022). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 725–755.
- Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zeka teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263–285.
- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106–118.
- Feyzi, A., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekanın eğitime etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2100–2107.
- Fullan, M., Azor, C., Harris, A., & Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 1–8. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Gölbaşı, B., & Okul, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının 'yapay zeka' kavramına ilişkin metaforik algıları. In *Tam Metin Bildiri Kitabı* (pp. 49–58).
- Güneyli, A., Burgul, N. S., Dericioğlu, S., Cenkova, N., Becan, S., Şimşek, Ş. E., & Güneralp, H. (2024). Exploring teacher awareness of artificial intelligence in education: A case study from Northern Cyprus. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(8), 2358–2376. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14080156>
- Hasanov, A., Laine, T. H., & Chung, T. S. (2019). A survey of adaptive context-aware learning environments. *Journal of Ambient Intelligence and Smart Environments*, 11(5), 403–428. <https://doi.org/10.3233/AIS-190552>
- Holmes, W., Hui, Z., Miao, F., & Ronghuai, H. (2023). *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO Publishing.
- How, M. L., & Hung, W. L. D. (2019). Educating AI-thinking in Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) education. *Education Sciences*, 9(3), 18.
- Igbokwe, I. C. (2023). Application of artificial intelligence (AI) in educational management. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13(3), 300–307.
- İçen, E. (2024). *Öğretmenlerin yapay zeka farkındalıkları ile yenilikçi pedagoji uygulamaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- İçen, M. (2022). The future of education utilizing artificial intelligence in Turkey. *Humanities & Social Sciences Communications*, 9(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01284-4>
- İçöz, S., & İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zeka uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987–1001.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zeka kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1–11.
- Jose, J., & Jose, B. J. (2024). Educators' academic insights on artificial intelligence: Challenges and opportunities. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(2), 59–77. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3272>
- Kalniņa, D., Nīmanīte, D., & Baranova, S. (2024, November). Artificial intelligence for higher education: Benefits and challenges for pre-service teachers. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1501819). Frontiers Media SA.

- Karakose, T., Demirkol, M., Aslan, N., Köse, H., & Yirci, R. (2023). A conversation with ChatGPT about the impact of the COVID-19 pandemic on education: Comparative review based on human–AI collaboration. *Educational Process: International Journal*, 12(3), 7–25.
- Kılıç, Y. E. (2023). *Yapay zeka farkındalığı ile işten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkide örgütsel destek ve rekabetçi psikolojik iklimin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Kış, A. (2019). Eğitimde yapay zeka. In *XIV. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Kitabı* (pp. 186–193). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kong, S., Lee, J. C., & Tsang, O. (2024). A pedagogical design for self-regulated learning in academic writing using text-based generative artificial intelligence tools: 6-P pedagogy of plan, prompt, preview, produce, peer review, portfolio-tracking. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 030.
- Kuprenko, V. (2020, Ocak 31). *Artificial intelligence in education: Benefits*. <https://example.com>
- Legg, S., & Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 7(157), 17–24.
- Liu, C., Liao, M., Chang, C., & Lin, H. M. (2022). An analysis of children’s interaction with an AI chatbot and its impact on their interest in reading. *Computers & Education*, 189, 104576.
- Murphy, R. F. (2019, Ocak). *Artificial intelligence applications to support K-12 teachers and teaching*. <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html>
- Nabiyev, V., & Erümit, A. K. (Eds.). (2022). *Eğitimde yapay zeka: Kuramdan uygulamaya* (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk-Dilek, G. Ö. (2019). *Yapay zekanın etik gerçekliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uluslararası Sosyal Bilimler Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği.
- Retto, J. (2017). *Sophia, first citizen robot of the world*. https://www.researchgate.net/publication/321319964_SOPHIA_FIRST_CITIZEN_ROBOT_OF_THE_WORLD
- Savaş, S. (2021). Artificial intelligence and innovative applications in education: The case of Turkey. *Journal of Information Systems and Management Research*, 3(1), 14–26.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845–856.
- Shute, V. J., & Zapata-Rivera, D. (2008). Educational assessment using intelligent systems. *ETS Research Report Series*, 2, 1–15.
- Somyürek, S. (2009). Uyarlanabilir öğrenme ortamları: Eğitsel hiper ortam tasarımı yeni bir paradigma. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 29–38.
- Sontay, G., Kazancı, Y., & Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde yapay zeka uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98–120.
- Syed, A. B., & Zoga, A. C. (2018). Artificial intelligence in radiology: Current technology and future directions. *Seminars in Musculoskeletal Radiology*, 22(5), 540–545.
- Tao, B., Díaz, V., & Guerra, Y. (2019). Artificial intelligence and education, challenges and disadvantages for the teacher. *Arctic Journal*, 72(12), 30–50.

- Tokatlı, H. (2024). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yapay zeka öğretimine yönelik hazır bulunuşluk ve davranışsal niyetlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uyak, S., Uyak, S. G., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., & Aydın, İ. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zeka uygulamaları: Yönetici ve öğretmen görüşleri. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(75), 4625–4636.
- Uygun, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 931–939.
- Uygun, D., Aktaş, I., Duygulu, İ., & Köseer, N. (2024). Exploring teachers' artificial intelligence awareness. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(2), 1093–1104. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.02.004>
- Ünal, H. (2025). Öğretmenlerin yapay zeka farkındalık düzeyleri (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Wang, Z. (2022). Computer-assisted EFL writing and evaluations based on artificial intelligence: A case from a college reading and writing course. *Library Hi Tech*, 40(1), 80–97.
- Yörük, T. (2024). Eğitimde yapay zeka ve kişiselleştirilmiş öğrenme. In *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XXIII* (pp. 21–xx).
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.
- Zhao, R., Zhuang, Y., Zou, D., Xie, Q., & Yu, P. L. (2023). AI-assisted automated scoring of picture-cued writing tasks for language assessment. *Education and Information Technologies*, 28(6), 7031–7063.



2010-2025 YILLARI ARASINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK YAPILAN TEZ VE MAKALELERİN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF THESES AND ARTICLES ON LISTENING SKILLS IN TURKISH LANGUAGE TEACHING BETWEEN 2010 AND 2025

Pelin Yüksel

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, pelinnyuksell55@gmail.com

Özet

Temel dil becerilerinden dinleme, ilk edindiğimiz ve en sık kullandığımız dil becerisi olmanın yanında diğer dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır. Dinleme becerisi bu denli önemli bir beceri olmasına rağmen önemi yeteri kadar farkına varılmamış ve ihmal edilen beceri olarak nitelendirilmiştir. Yapılan araştırmalarda ülkemizde dinleme becerisine yönelik çalışmaların diğer dil becerilerine göre daha az olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle son yıllarda ülkemizde dinleme becerisine yönelik yapılan araştırmaların durumunda ve yöneliminde bir değişim olup olmadığı sorusu bu araştırmayı ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, son yıllarda dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmaların yönelimini ortaya koymak ve bundan sonra bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacıların yönünü tayin etmesine yardımcı olmaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda tezlerin ve makalelerin incelenmesinde betimsel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Kavram taramasında, “Dinleme, dinleme eğitimi, dinleme becerisi, dinleme stratejileri, dinleme stili” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tezler ve makaleler yayımlandığı yıl, konu alanı, üniversite, yöntem, anahtar sözcükler ve çalışma grubu şeklinde altı kategorileri altında incelenmiş ve elde edilen her bulgu için tablolar oluşturulmuştur. Çalışma 2010-2025 yılları arasında sınırlı olup bu yıllar arasında Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Arama Merkezi ve Google Akademik sitelerinden ulaşılabilen tezler ve makaleler çalışma kapsamına alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada dinleme becerisi ile ilgili 2010-2025 yılları arasında 25 doktora, 71 yüksek lisans çalışması olmak üzere toplam 96 tez ve 158 makale tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda en fazla tez çalışmasının 2012 yılında ve Türkçe konu alanında, üniversite kategorisinde Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca en çok kullanılan yöntemin deneysel araştırma yöntemi, çalışma grubunun ise ortaokul kademesine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen kategorileri doğrultusunda elde edilen bulgulardan hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dinleme, dinleme becerisi, dinleme eğitimi, dinleme stratejisi, dinleme stili

Abstract

Listening, being the first and most frequently used language skill, also forms the foundation for other language skills. Despite being such an important skill, listening has often been regarded as an overlooked skill whose significance has not been fully recognized. Research studies have pointed out that, in our country, there are fewer studies focused on listening skills compared to other language skills. Therefore, the question of whether there has been a change in the state and direction of research on listening skills in our country in recent years has led to the emergence of this study. In this regard, the aim of the research is to reveal the trends in studies related to listening skills in recent years and to assist future researchers in determining the direction of their studies in this field. In line with the aim of the study, the document analysis method, which is one of the descriptive research approaches, was used in the examination of theses and articles. In the concept review, the keywords "Listening, listening education, listening skills, listening strategies, listening style" were used. Theses and articles were examined under six categories: the year of publication, subject area, university,

method, keywords, and study group. Tables were created for each finding obtained. The study is limited to the years 2010-2025, and theses and articles available from the Higher Education Council's National Thesis Search Center and Google Scholar, websites during these years were included in the scope of the study. The data obtained were analyzed using descriptive analysis methods. In the research, a total of 96 theses (25 doctoral and 71 master's theses) and 158 articles related to listening skills were identified between 2010 and 2025. As a result of the research, it was determined that the most thesis studies were conducted in 2012 and in the field of Turkish language. In the university category, Gazi University had the highest number of theses. Furthermore, it was found that the most commonly used method was experimental research, and the study group was primarily focused on the middle school level. Based on the findings obtained from the identified categories, various recommendations have been made.

Keywords: Listening, listening skills, listening education, listening strategy, listening style

GİRİŞ

Dil, bireyin kendini doğru bir şekilde ifade etmesini ve başkalarıyla sağlıklı bir şekilde iletişim kurmasını sağlayan temel bir araçtır. Dil aracının etkili ve işlevsel biçimde kullanılabilmesi ise dört temel dil becerisini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın birbirini destekleyen bir bütünlük içerisinde geliştirilmesine bağlıdır.

Temel dil becerilerinden ilki olan dinleme becerisi daha dünyaya gelmeden anne karnında iken edindiğimiz ve günlük hayatta en sık kullandığımız beceridir. “Bireyler günlük iletişim aktivitelerinde ortalama %9 yazma, %16 okuma, %30 konuşma, %45 dinleme becerilerine başvurmaktadır.” (Feyten, 1996 aktaran Yaman, 2015, 310). Bu denli önemli bir beceri olan dinleme becerisinin önemi yeteri kadar farkına varılmamış, kendiliğinden gelişen bir beceri olarak algılanmış ve ihmal edilen beceri olarak nitelendirilmiştir. Oysa dinleme, yalnızca pasif bir alıcı olma süreci değil; dikkat, algı, anlama, yorumlama ve değerlendirme gibi birçok bilişsel etkinliği içeren, karmaşık ve aktif bir anlam kurma sürecidir. Bu yönüyle dinleme, bireyin hem dilsel hem de düşünsel gelişiminde önemli bir konumda yer almaktadır.

Dinleme ve işitme kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavram arasında önemli farklar bulunmaktadır. İşitme, dış çevreden gelen ses dalgalarının işitme organı aracılığıyla algılanmasıyla gerçekleşen fizyolojik bir süreçtir ve çoğunlukla istemsizdir. Dinleme ise bu işitsel uyarıların bilinçli bir şekilde algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması süreçlerini içeren zihinsel ve bilişsel bir etkinliktir. Başka bir deyişle, her işiten birey dinlemiyor olabilir; çünkü dinleme, dikkat, odaklanma ve anlam çıkarma gibi üst düzey zihinsel süreçleri gerektirir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında hedeflenen yalnızca öğrencilerin işitme yoluyla bilgiye maruz kalması değil; aynı zamanda dinleme becerileri aracılığıyla sözlü verileri anlamlandırmaları, değerlendirmeleri ve bu bilgiler doğrultusunda tepki geliştirmeleridir. Bu nedenle, dinleme becerisinin öğretimi, işitme yetisinin ötesinde bilişsel ve dilsel gelişimi destekleyen sistematik bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Dinleme becerisi diğer dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır. İyi dinleyen bireylerin konuşma, yazma ve okuma becerilerinin de daha nitelikli hâle geldiği bilinmektedir. “Konuşma, okuma ve yazmanın gelişebilmesi için dinleme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Dinleme, insanların doğuştan getirdiği bir beceridir. Bu beceri konuşma, okuma ve yazma gibi beceri alanlarının etkili bir şekilde kullanılması bakımından önemlidir.” (Emiroğlu-Pınar, 2013).

Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişimlerini bütüncül olarak destekleyecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda, etkinliklerin yapılandırılması sürecinde öğrencinin aktif katılımını teşvik eden öğretmenin ise gerekli rehberliği yaptığı şekilde olmalıdır. Etkinliklerin amaca yönelik, öğrenci düzeyine uygun ve ölçülebilir çıktılar üretebilecek şekilde planlanması, dinleme becerisinin sistematik biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede, dinleme stratejilerinin doğrudan öğretildiği, çoklu duyulara hitap eden ve dilin diğer temel becerileriyle bütünleşik bir anlayışla tasarlanan etkinlikler, dinleme eğitiminin etkililiğini artırmada belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle okuma, konuşma ve yazma becerileriyle eşzamanlı yürütülen dinleme etkinlikleri, öğrencinin dilsel farkındalığını artırmakta; anlam kurma, ifade etme ve yapılandırma süreçlerine bütünsel katkı sunmaktadır. Bu nedenle, dinleme becerisinin gelişimi yalnızca kendi başına değil, diğer becerilerle kurduğu etkileşim ağı

içinde değerlendirilmelidir.

Dinleme becerisinin gelişimi, yalnızca akademik başarıya katkı sunmakla sınırlı kalmamakta, bireyin sosyal, duygusal ve kültürel yaşantısında da önemli kazanımlar elde etmesini mümkün kılmaktadır. Etkin bir dinleyici olmak, kişilerarası iletişimin niteliğini artırmakta; empati kurma, farklı bakış açılarını anlama ve sağlıklı ilişkiler geliştirme süreçlerini desteklemektedir. Özellikle günlük yaşamda karşılaşılan iletişim temelli sorunların önemli bir kısmı, dinleme eksikliklerinden kaynaklanmakta; bu da bireyin sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda gelişmiş bir dinleme becerisi, bireyin hem özel hem de profesyonel yaşamında daha etkili bir iletişim kurmasını sağlamakta; çatışmaları önleme, ortak paydada buluşma ve karşılıklı anlayış geliştirme açısından işlevsel bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla dinleme becerisinin gelişimi, bireyin yalnızca eğitim ortamında değil, yaşamın bütün alanlarında daha bilinçli, duyarlı ve etkili bir özne hâline gelmesine katkı sunmaktadır.

Bu bağlamda, dinleme becerisinin bireysel, toplumsal ve eğitsel yaşamdaki çok yönlü önemine rağmen, bu alanda yapılan akademik çalışmaların kapsamı, yönelimi ve yoğunluğu dikkatle incelenmeye değer görülmektedir. Dinleme becerisinin öğretimi ve gelişimi üzerine yapılan tez ve makalelerin yıllar içindeki dağılımı, kullanılan yöntemler ve anahtar kavramlar, alan yazının mevcut durumunu ortaya koymak ve gelecekteki çalışmalara yön vermek açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmada 2010–2025 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yazılmış lisansüstü tezler ve akademik makaleler incelenmiş; çalışmalarda öne çıkan eğilimler, benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek alana ilişkin genel bir çerçeve sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de dinleme becerisi ile ilgili hazırlanan tezleri (yüksek lisans, doktora tezlerini), ve makaleleri inceleyip bütüncül bakış açısıyla değerlendirmek, son yıllarda dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmaların yönelimini ortaya koymak ve bundan sonra bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacıların yönünü tayin etmesine yardımcı olmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edildiği (Yıldırım & Şimşek, 2016) nitel araştırma yöntemidir. Doküman incelemesi ile elde edilen bulgular tablolar ve grafiklerle görselleştirilerek yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Dinleme becerisine yönelik tez ve makalelerin elde edilmesinde YÖK Ulusal Tez Arama Merkezi ve Google Akademik sitelerine giriş yapılarak 2010 ve 2025 yılları arasındaki elde edilen çalışmalardan anahtar kelimesi “dinleme, dinleme eğitimi, dinleme becerisi, dinleme stratejileri, dinleme stili” olanlar belirlenmiştir. Yapılan taramalar sonucunda 71 yüksek lisans, 25 doktora tezi; 158 makale olmak üzere toplam 254 çalışma tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesiyle elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada da betimsel analiz kullanılarak tezler ve makaleler yıl, alan, üniversite, yöntem, anahtar sözcükler ve çalışma grubuna göre altı kategoriye ayrılmış ve excel tablosuna aktarılmıştır. Kategoriler tek teke filtreleme yapılarak tablo ve grafikler oluşturmuştur.

BULGULAR

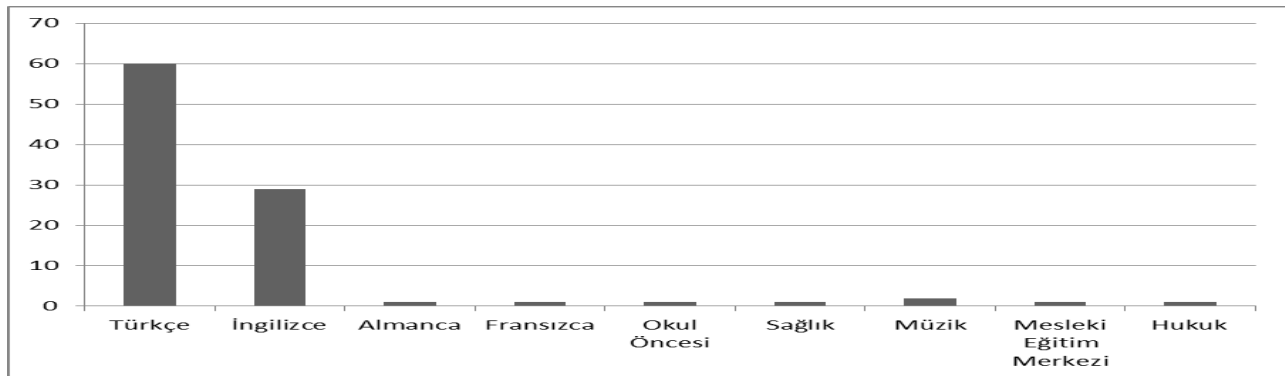
Lisansüstü Tezlerle İlgili Tespitler

Tablo 1. Dinleme Becerisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans Sıklık	Yüksek Lisans Yüzde	Doktora Sıklık	Doktora Yüzde	Toplam Sıklık	Toplam Yüzde
2010-2016	41	%57,7	13	%52	54	%56,2
2017-2025	30	%42,3	12	%48	42	%43,8
Toplam	71	%100	25	%100	96	%100

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden dinleme becerisine yönelik 2010'dan 2025 yılına kadar elde edilen tez çalışmaları ele alındığında, 2010-2016 yılları arasında 54 tez yazıldığı ve bu tezlerin toplam tez sayısının %56,2'sini, 2017-2025 yılları arasında toplam 42 tez yazıldığı ve bu tezlerin toplam tez sayısının %43,8'ini oluşturduğu görülmektedir.

Tablo' dan hareketle 2010-2016 yılları arasında 41 yüksek lisans, 13 doktora tezi; 2017-2025 yılları arasında ise 30 yüksek lisans, 12 doktora tezi yazılmıştır. Yapılan lisansüstü tezlerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda tezlerin büyük bir çoğunluğu yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Diğer becerilere göre dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerin sayısının azlığı dikkat çekerken yıllara göre yüksek lisans ve doktora tezlerinde azalış devam ettiği görülmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin sayısı göz önünde bulundurulduğunda dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerin sayısının yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Bu da daha önce ifade edilen ihmal edilen beceri alanının olduğunu kanıtlar niteliktedir.



Grafik 1. Dinleme Becerisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Alana Göre Dağılımı

Dinleme becerisine yönelik tezlerin alana göre dağılımında bakıldığında dokuz farklı alanda çalışma yapılmıştır. Grafik incelendiğinde tezlerin en çok 60 tez ile Türkçe alanında yapıldığı görülmektedir. Bu, dinleme becerisinin dil edinim sürecindeki temel işlevine dayanmaktadır. Dinleme, bireyin dili anlaması, yorumlaması ve daha sonra üretmesi açısından bilişsel bir ön koşul niteliğindedir. Bu bağlamda, Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisi arasında dinleme, diğer becerilerin gelişimini doğrudan etkileyen bir unsur olarak görülmektedir. Özellikle anadili eğitimi bağlamında öğrencilerin sözlü metinleri anlamlandırabilmesi, eleştirel dinleme alışkanlığı kazanabilmesi ve anlamı bağlama göre yorumlayabilmesi gibi hedefler, dinleme becerisine yönelik akademik çalışmaları teşvik etmektedir. Daha sonra 29 tez ile İngilizce alanında yapılan çalışmalar gelmektedir. Ülkemizde de dil eğitimi daha çok Türkçe ve İngilizce alanlarındadır. Bunun yanında Almanca, Fransızca, okul öncesi, müzik, sağlık, hukuk gibi alanlarda az olmakla birlikte çalışmalar yapılmıştır.

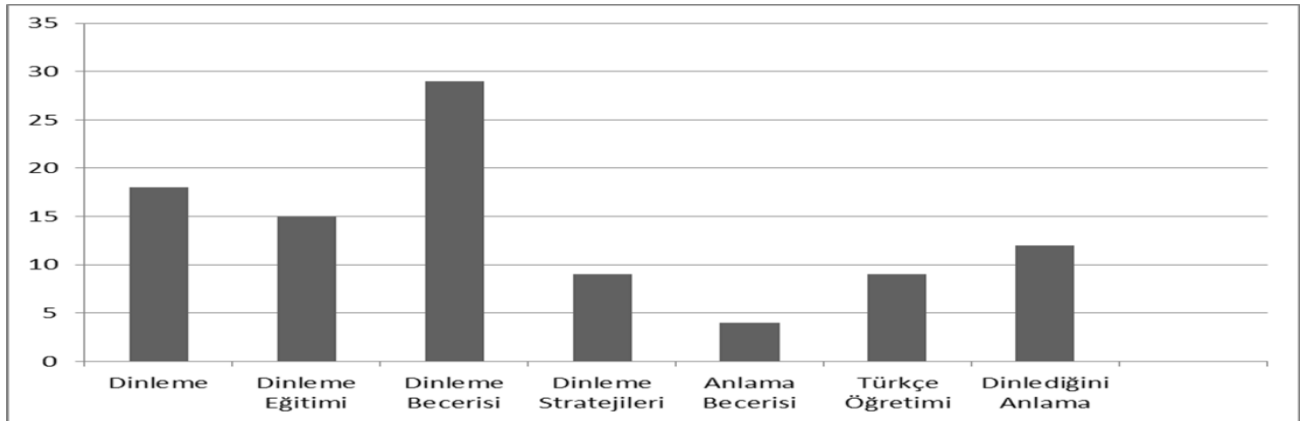
Tablo 2. Dinleme Becerisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Doktora Frekans	Doktora Yüzdelik	Yüksek Lisans Frekans	Yüksek Lisans Yüzdelik
Gazi Üniversitesi	3	%12	7	%9,8
Marmara Üniversitesi	2	%8	2	%2,8
Çanakkale Onsekiz Mart	1	%4	3	%4,2

Üniversitesi				
İnönü Üniversitesi	2	%8	1	%1,4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	%4	3	%4,2
Anadolu Üniversitesi	-	-	3	%4,2
Yeditepe Üniversitesi	1	%4	3	%4,2
Atatürk Üniversitesi	2	%8	3	%4,2
Yıldız Teknik Üniversitesi	4	%16	1	%1,4
Adnan Menderes Üniversitesi	-	-	2	%2,8
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	%4	3	%4,2
Diğer (30 Üniversite)	8	%32	40	%56,3
Toplam	25	%100	71	%100

Dinleme becerisi ile ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımına baktığımızda toplam 96 çalışmanın 41 farklı üniversitede gerçekleşmiştir. En fazla tezin 3 doktora ve 7 yüksek lisans olmak üzere toplam 10 tez ile Gazi Üniversitesi'ne (%21,8) ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 5 teze Atatürk üniversitesi (%12,2) ve Yıldız Teknik Üniversitesi (%17,4), 4 tez ile Marmara Üniversitesi (%10,8), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi (%8,2), Yeditepe Üniversitesi (%8,2), Bursa Uludağ Üniversitesi (%8,2), 3 tez ile İnönü Üniversitesi (%9,4) takip etmektedir. Dinleme becerisine yönelik bir ya da iki tane tez çalışması yapan 30 farklı üniversite bulunmaktadır. Üniversitelere göre genel bir dağılımın olması becerinin dikkate alındığını gösterecektir.

Yine dinleme becerisinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Anadolu Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Çağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Maltepe Üniversitesinde hazırlanan tezlerin yalnızca yüksek lisans; Hacettepe Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ise yalnızca doktora tezlerinden oluşmaktadır.



Grafik 2. Dinleme Becerisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

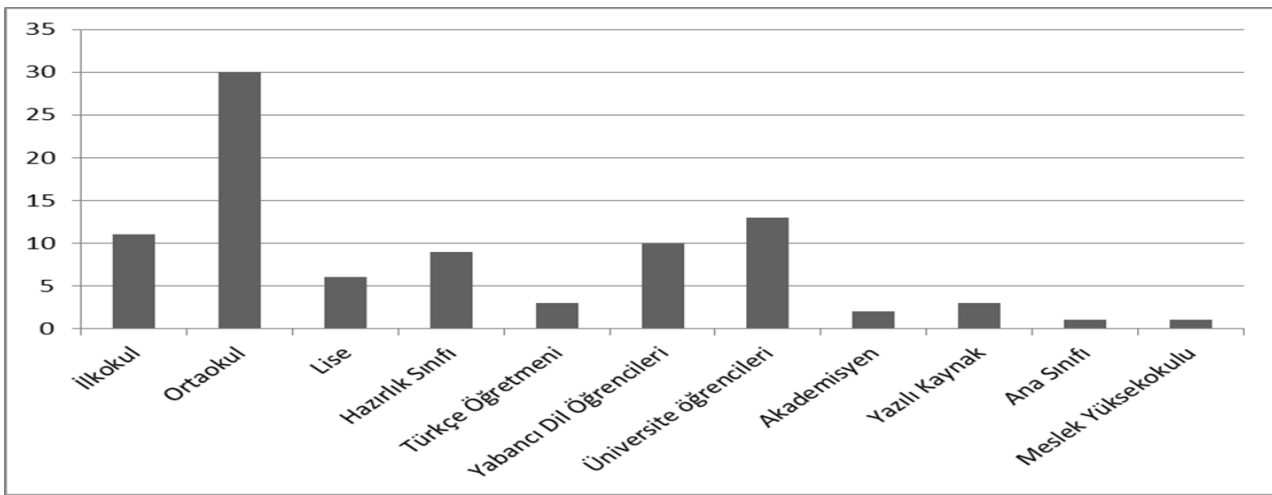
Grafik 2’de dinleme becerisi ile ilgili tezlerin anahtar sözcüklere göre dağılımına yönelik veriler yer almaktadır. Araştırmanın temel konularını ve içeriğini özetleyen, araştırmacıların ilgili çalışmayı daha kolay bulmalarına yardımcı olan önemli kelime veya kelime grupları olan anahtar kelimeler oldukça önemlidir.

2010-2025 yılları arasında dinleme becerisine yönelik yazılan 96 tez anahtar kelimeler açısından incelendiğinde toplam anahtar kelime sayının oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bu anahtar kelimelerin hepsi ele alınamayacağı için tezlerin özet kısmında belirtilen anahtar kelimelerden en çok kullanılanlar göz önüne alınarak grafik oluşturulmuştur.

Tablodan hareketle incelenen çalışmalarda en fazla dinleme becerisi anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Bunu sırası ile dinleme, dinleme eğitimi, dinlediğini anlama, dinleme stratejileri, Türkçe öğretimi ve anlama becerisi

takip etmektedir.

İncelenen tez çalışmalarında kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı, araştırmaların odak noktalarını ve kavramsal çerçevesini yansıtmaları bakımından önemlidir. Elde edilen veriler doğrultusunda, en fazla kullanılan anahtar kelimenin dinleme becerisi olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmacıların dinlemeyi sadece bir dilsel faaliyet olarak değil, aynı zamanda yapılandırılmış bir beceri alanı olarak ele aldıklarını göstermektedir. Dinleme ve dinleme eğitimi anahtar kelimeleri ise, bu becerinin hem bireysel hem de öğretim süreci içerisindeki yeriyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, dinlediğini anlama ve dinleme stratejileri gibi kavramların da anahtar kelime olarak tercih edilmesi, çalışmaların sadece dinleme sürecine değil, aynı zamanda dinlemenin bilişsel boyutlarına ve öğretimsel yöntemlerine de odaklandığını göstermektedir. Türkçe öğretimi ve anlama becerisi gibi daha genel kavramların yer alması ise, dinleme becerisinin dil eğitimi bağlamında çok boyutlu bir yaklaşımla ele alındığını ve diğer anlama becerileriyle olan ilişkisine dikkat çekildiğini ortaya koymaktadır. Bu dağılım, alandaki çalışmaların kavramsal çeşitliliğini ve dinleme becerisinin Türkçe öğretimi içerisindeki önemini gösterir.

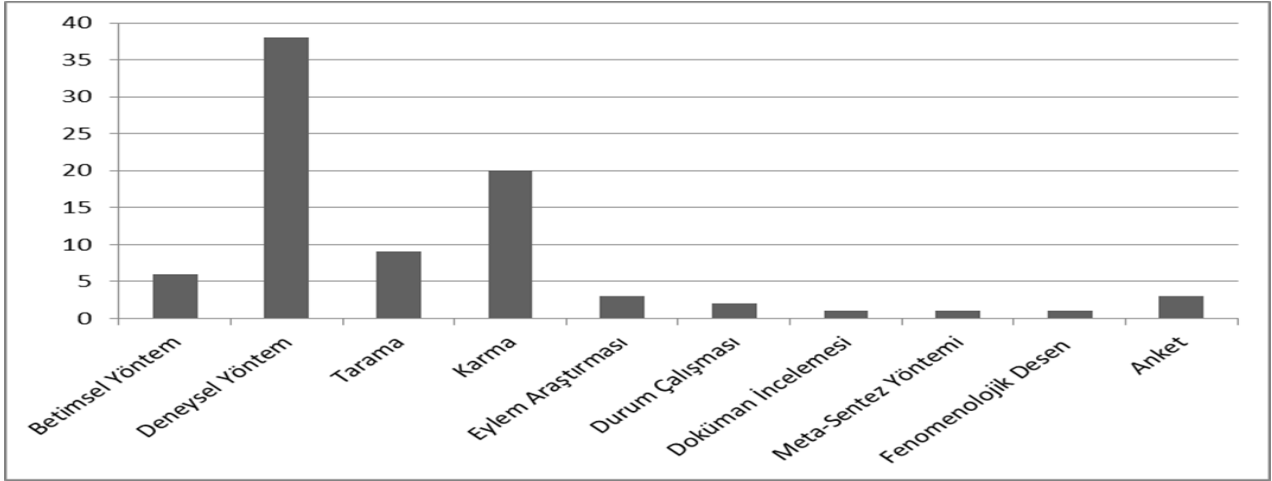


Grafik 3. Dinleme Becerisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Dinleme becerisine yönelik tezlerin çalışma grubuna göre dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın ortaokul öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinden sonra ise en çok çalışma üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Bunu sıra ile ilkökuller öğrencileri, yabancı dil öğrencileri, hazırlık sınıfları, lise öğrencileri, Türkçe öğretmenleri, Yazılı kaynaklar oluşturmaktadır. Yazılı kaynaklar üzerine yapılan çalışmalar daha çok doküman analizi ve literatür taraması olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana sınıfı öğrencileri, akademisyenler ve meslek yüksekokulu öğrencileri ile yapılan çalışmanın azlığı dikkat çekmektedir.

Dinleme anne karnında başlayan bir becerisi olmasından dolayı ortaokul öğrencileri ile bu kadar çalışmadan ziyade okul öncesi ve ilkökuller öğrencileri gibi daha alt sınıflarla da çalışma yapılması bu becerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Dinleme becerisine yönelik çalışmalarda akademisyenler ve Türkçe öğretmenlerinin de çalışma grubu olarak az tercih edildiği görülmektedir. Akademisyenlerin araştırma tecrübelerinden, Türkçe öğretmenlerinin ise sınıf içi deneyimleriyle strateji, etkinlik ve tekniklerin uygulanabilirliği konusunda katılarından yararlanılabilir. Böylece kuramla uygulama bir araya getirilerek dinleme becerisinin geliştirilmesine dair bulgular, eğitim ortamında etkili çözümlere dönüştürülebilir.



Grafik 4. Dinleme Becerisi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Yönteme Göre Dağılımı

Dinleme becerisine yönelik elde edilen tezlere bakıldığında en fazla kullanılan yöntem deneyel yöntemdir. Bu yöntem sayesinde araştırmacılar, belirli bir müdahalenin öncesi ve sonrası arasında karşılaştırma yaparak, dinleme becerisi üzerindeki somut etkileri ortaya koyabilmektedir. Ardından nitel ve nicel araştırmaların birlikte yapıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Sıra ile tarama modeli, eylem araştırması ve anket, durum çalışması, doküman incelemesi ve fenomenolojik desen takip etmiştir. Aslında bu grafik bize şunu sunmakta dinleme becerisine yönelik çalışmalar var olan durum ortaya çıkarmaktan ziyade bir beceriyi geliştirmeye dayalı çalışmalardır.

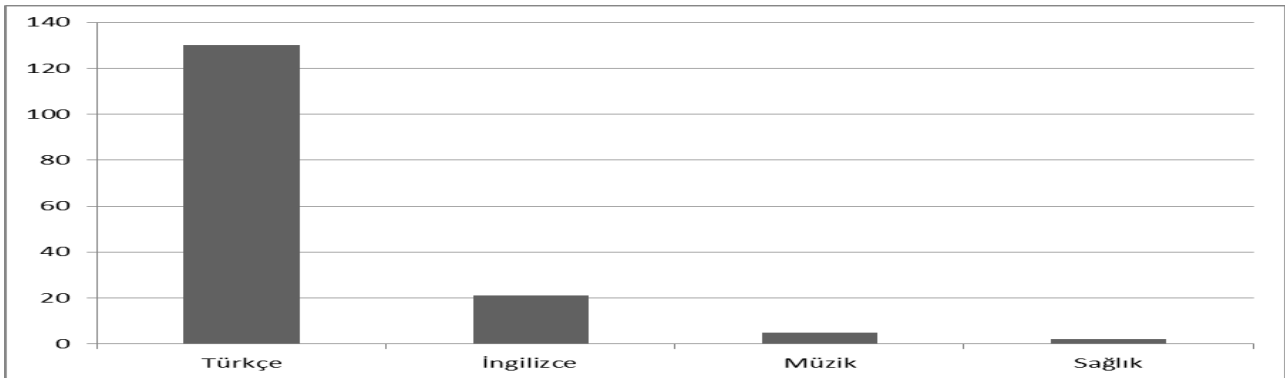
Makalelerle İlgili Tespitler

Tablo 3. Dinleme Becerisi ile İlgili Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Sıklık	Yüzde
2010–2016	73	%46,2
2017–2025	85	%53,8
Toplam	158	%100

Tablo 3’te Google akademik sitesinin taranması sonucunda 2010-2016 yılları arasında dinleme becerisine yönelik toplam 73 makale tespit edilmiştir. Bu makale sayısı elde edilen toplam makale sayısının %46,2’sini oluşturmaktadır. 2017-2025 yılları arasında ise 85 makale elde edilmiştir. Bu da toplam elde edilen sayının %53,8’ini oluşturmaktadır.

Dinleme becerisine yönelik elde edilen yüksek lisans ve doktora tezlerinde yıllara göre bir azalış gözlenirken makalelerde yıllara göre artış gözlenmiştir. Bu artışının nedeni Türkçe eğitimi bölümlerinde artan lisansüstü program sayısı ve öğrenci sayısı, tez konularının çeşitlenmesini olabilir. Bu durum da dinleme becerisi de bu süreçte daha çok çalışılan temalardan biri hâline gelmesinin nedenidir.



Grafik 5. Dinleme Becerisi ile İlgili Makalelerin Alana Göre Dağılımı

Dinleme becerisine yönelik makalelerin alana göre dağılımına bakıldığında tezlerde dokuz farklı alanda çalışma gözlenmişken makalelerde dört alanda çalışma gözlenmiştir.

Tezlerde olduğu gibi makalelerde de en fazla Türkçe eğitimi alanında daha sonra ise İngilizce alanında çalışma yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce dillerinin eğitim süreçlerinde temel iletişim aracı olarak kullanılmasının yanı sıra, dört temel dil becerisinin öğretiminde merkezi bir role sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde dinleme, dil girdisinin ilk aşaması olarak kabul edilmekte; öğrencilerin hedef dili doğal, anlamlı ve bağlamsal biçimde edinmeleri için öncelikli bir beceri olarak ele alınmaktadır. Benzer şekilde, ana dili Türkçe olan bireylerin dilsel yeterliliklerinin artırılmasında da dinleme becerisi, diğer becerilerin gelişimini destekleyen bir temel olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 4. Dinleme Becerisi ile İlgili Makalelerin Üniversitelere Göre Dağılımı

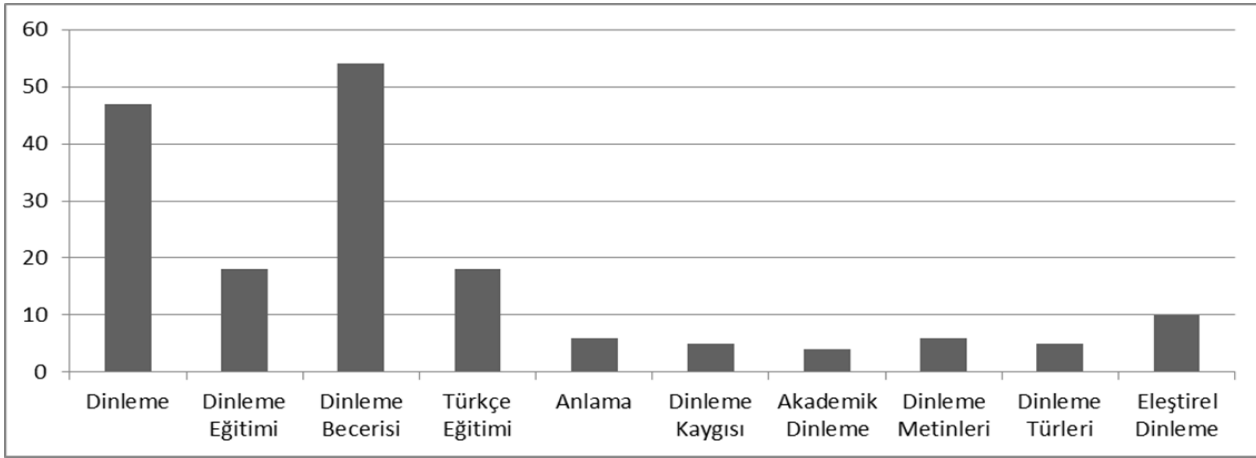
Üniversite Adı	Frekans	Yüzdelik
Gazi Üniversitesi	13	%6,8
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	10	%5,2
Çukurova Üniversitesi	3	%1,5
Yıldız Teknik Üniversitesi	6	%3,1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	3	%1,5
Dicle Üniversitesi	3	%1,5
Atatürk Üniversitesi	5	%2,6
Bartın Üniversitesi	3	%1,5
Adnan Menderes Üniversitesi	4	%2,0
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	%1,5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	%2,0
Aksaray Üniversitesi	5	%2,6
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	%1,5
Dumlupınar Üniversitesi	7	%3,6
Sakarya Üniversitesi	5	%2,6
Mevlana Üniversitesi	3	%1,5
Erciyes Üniversitesi	10	%5,2
Kırıkkale Üniversitesi	10	%5,2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	%1,5
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	%1,5
Giresun Üniversitesi	3	%1,5
Onsekiz Mart Üniversitesi	3	%1,5
Hacettepe Üniversitesi	5	%2,6
İnönü Üniversitesi	4	%2,0
Marmara Üniversitesi	3	%1,5
Diğer (42 üniversite)	67	%35
TOPLAM	191	100

Dinleme becerisine yönelik makalelerin üniversitelere göre dağılıma bakıldığında 67 farklı üniversitede 158 makale yazılmıştır.

Dinleme becerisi ile ilgili makalelerin hazırlanmasında öne çıkan üniversitelerin başında tezlerde olduğu gibi Gazi Üniversitesi (%6,8) gelmektedir. Bunu sırasıyla Erciyes Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (%5,2), Dumlupınar Üniversitesi (%3,6), Yıldız Teknik Üniversitesi (%3,1) takip etmektedir. En az çalışmalar ise diğer kategorisinde yer alan 42 farklı üniversitelerde gerçekleştirilmiştir.

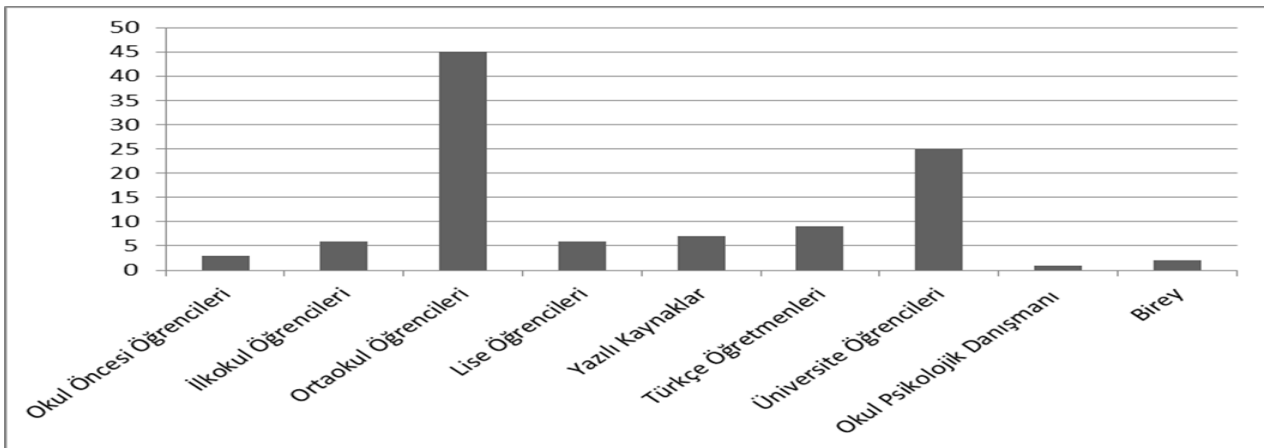
Bu durum, söz konusu üniversitelerde dinleme becerisi alanlarında uzmanlaşmış akademisyenlerin varlığı, lisansüstü programlarda dinleme becerisine yönelik bilimsel ilgiyi destekleyen danışmanlık süreçleri ve araştırma teşviklerinin etkisiyle açıklanabilir. Diğer yandan, birçok üniversitede bu konuya yönelik çalışmaların sınırlı sayıda kalması, dinleme becerisinin hâlen bazı akademik çevrelerde yeterince

araştırılmadığını ortaya koymakta; bu da gelecekte yapılacak çalışmalar açısından bir boşluğa işaret etmektedir. Bu çerçevede, farklı üniversitelerde dinleme becerisine yönelik yapılan araştırmaların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, alandaki akademik üretimin niteliği ve yönelimi hakkında daha kapsamlı bir perspektif sunacaktır.



Grafik 6. Dinleme Becerisi ile İlgili Makalelerin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

2010-2025 yılları arasında dinleme becerisine yönelik yazılan 258 makale anahtar kelimeler açısından incelendiğinde toplam anahtar kelime sayısının oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Makalelerde en az üç en fazla altı anahtar kelime kullanılmıştır. Çalışmada bu anahtar kelimelerin hepsi ele alınamayacağı için tezlerin özet kısmında belirtilen anahtar kelimelerden en çok kullanılanlar göz önüne alınarak grafik oluşturulmuştur. Makalelerde kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında, en çok tercih edilen anahtar kelimenin dinleme becerisi olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla dinleme, Türkçe eğitimi ve dinleme eğitimi, eleştirel dinleme anahtar kelimeleri izlemektedir. İncelenen makalelerde en az görülen anahtar kelimeler; dinleme kaygısı, anlama, akademik dinleme, dinleme metinleri ve dinleme türleridir.

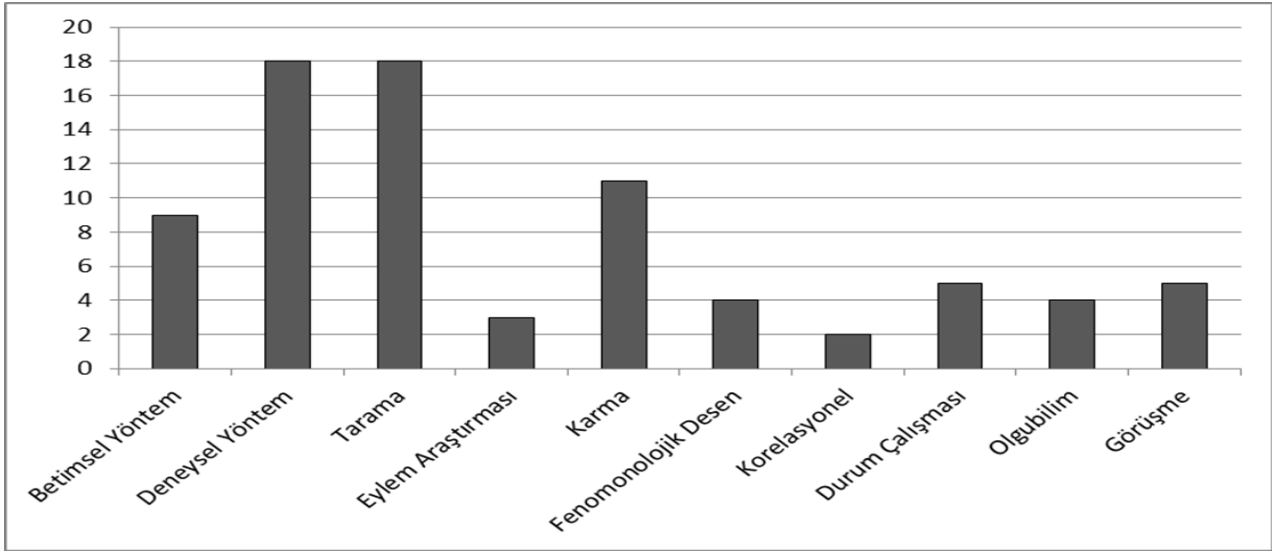


Grafik 7. Dinleme Becerisi ile İlgili Makalelerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Dinleme becerisine yönelik makalelerin çalışma grubuna göre dağılımına bakıldığında tezlerde olduğu gibi en fazla çalışma ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Daha sonra üniversite öğrencileri, Türkçe öğretmenleri, yazılı kaynaklar, lise öğrencileri, ilkokul öğrencileri gelmektedir. Okul öncesi öğrencileri, okul psikolojik danışmanı ve birey ile az çalışma yapılmıştır.

Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu beceriye sahip olduğunun düşünülmesinden dolayı olabilir. Ayrıca dinleme becerisi, doğum öncesi dönemde yani anne karnında gelişmeye başlar. Bu nedenle dinleme eğitimine mümkün olduğunca erken dönemde başlatılması önem taşımaktadır. Ancak, dinleme becerisine yönelik incelenen makalelerde çalışma grubu olarak okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Fakat bu yaş gruplarına

yönelik sistemli çalışmalar bireyin dinleme becerisinin gelişmesinin yanında diğer dil becerilerini daha nitelikli hâle getirecektir. Dolayısıyla, erken yaşlarda dinleme eğitimiye yönelik çalışmaların artırılması önemlidir.



Grafik 8. Dinleme Becerisine Yönelik Makalelerin Yönteme Göre Dağılımı

Dinleme becerisine yönelik yazılan makalelerin yöntemle göre dağılımına bakıldığında, tarama ve deneysel yöntemlerin eşit oranda ve en fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, araştırmaların hem mevcut durumun betimlenmesine hem de belirli değişkenlerin etkilerinin ölçülmesine yönelik ağırlık verildiğini gösterir. Karma yöntem ise üçüncü sırada yer almıştır. Betimsel yöntem orta düzeyde tercih edilirken, fenomenolojik desen, durum çalışması, olgubilim, görüşme ve korelasyonel çalışmaların daha sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Eylem araştırması ise yöntemler arasında en az tercih edilenlerden biri olmuştur. Bu dağılım, dinleme becerisi alanında ele alınana makaleler de nicel ya da karma veri toplama tekniklerinin ağırlık kazandığını ve nitel yaklaşımların daha az yer bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum uygulamaya dönük ve ölçülebilir çıktıların uygun olduğunu gösterir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dinleme, bireyin işitsel uyarıları anlamlandırarak zihinsel işleminden geçirmesi sürecidir ve etkili iletişimin temelini oluşturur. Anne karnında başlayan bu beceri, sadece akademik başarı değil, aynı zamanda sosyal uyum, empati kurma ve eleştirel düşünme gibi birçok üst düzey yetkinliğin gelişiminde de belirleyici bir rol oynar. Bu bağlamda araştırmada 2010-2025 yılları 25 doktora, 71 yüksek lisans çalışması olmak üzere toplam 96 tez ve 158 makale; “yapıldığı yıl”, “program türü” (yüksek lisans/doktora), “yapılan çalışma grubu” “kullanılan desen” “çalışmanın yürütüldüğü alan”, “anahtar kelimeler” ve “yapıldığı üniversite” bakımından değerlendirilmiştir.

2010-2016 yılları arasında 41 yüksek lisans, 13 doktora tezi; 2017-2025 yılları arasında ise 30 yüksek lisans, 12 doktora tezi yazılmıştır. Yapılan lisansüstü tezlerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda tezlerin büyük bir çoğunluğu yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Diğer becerilere göre dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerin sayısının azlığı dikkat çekerken yıllara göre yüksek lisans ve doktora tezlerinde azalış devam ettiği görülmektedir. Türkiye’deki üniversitelerin sayısı göz önünde bulundurulduğunda dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerin sayısının yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Bu da ihmal edilen beceri alanının olduğunu kanıtlar niteliktedir. Makalelerin yıllara göre oranlarına baktığımızda 2010-2016 yılları arasında dinleme becerisine yönelik toplam 73 makale tespit edilmiştir. Bu makale sayısı elde edilen toplam makale sayısının %46,2’sini oluşturmaktadır. 2017-2025 yılları arasında ise 85 makale elde edilmiştir. Bu da toplam elde edilen sayının %53,8’ini oluşturmaktadır. Yıllara göre makale sayısında bir artış olsa da yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Dinleme becerisine yönelik tezlerin alana göre dağılımında bakıldığında dokuz farklı alanda çalışma

yapılmıştır. En çok çalışma 60 tez ile Türkçe alanında yapılmıştır. Daha sonra 29 tez ile İngilizce alanında yapılan çalışmalar gelmektedir. Bunun yanında Almanca, Fransızca, okul öncesi, müzik, sağlık, hukuk gibi alanlarda az olmakla birlikte çalışmalar yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce alanlarında çalışmaların fazla olması ülkemizde dil eğitiminin daha çok bu alanlarında yapılmasından kaynaklanmaktadır. Boyacı ve Demirkol'un (2018) "Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında da 1995-2018 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında 275 doktora tezi yazıldığı tespit etmiştir. Makalelerin alana göre dağılıma bakıldığında da yine tezler ile benzer sonuç ile karşılaşmıştır. En fazla Türkçe daha sonra İngilizce alanında çalışma yapılmıştır. Sağlık ve müzik alanlarında az olmakla birlikte çalışma yapılmıştır.

Dinleme becerisi ile ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımına baktığımızda toplam 96 çalışmanın 41 farklı üniversitede gerçekleştirilmiştir. En fazla tezin 3 doktora ve 7 yüksek lisans olmak üzere toplam 10 tez ile Gazi Üniversitesi'ne ait olduğu görülmektedir. Doğan ve Özçakmak (2014), 1998-2013 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini dinleme değerlendirdiği çalışmasında da en çok çalışmanın Gazi Üniversitesi'ne ait olduğunu belirtmiştir. Boyacı ve Demirkol (2018), 1995- 2018 yılları arasında yapılan doktora tezlerinin Gazi ve Atatürk Üniversitesi'nde yapıldığını belirtmiştir. Makalelerin üniversitelere göre dağılıma bakıldığında 67 farklı üniversitede 158 makale yazılmıştır. Dinleme becerisi ile ilgili makalelerin hazırlanmasında öne çıkan üniversitelerin başında tezlerde olduğu gibi Gazi Üniversitesi gelmektedir. Bunu sırasıyla Erciyes Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi takip etmektedir. En az çalışmalar ise diğer kategorisinde yer alan 42 farklı üniversitelerde gerçekleştirilmiştir.

İncelenen tezlerde en fazla kullanılan anahtar kelime; dinleme becerisidir. Bunu sırası ile dinleme, dinleme eğitimi, dinlediğini anlama, dinleme stratejileri, Türkçe öğretimi ve anlama becerisi takip etmektedir. Makalelerde de tezlerde olduğu gibi dinleme becerisidir. Bunu sırasıyla dinleme, Türkçe eğitimi ve dinleme eğitimi, eleştirel dinleme anahtar kelimeleri izlemektedir. İncelenen makalelerde en az görülen anahtar kelimeler; dinleme kaygısı, anlama, akademik dinleme, dinleme metinleri ve dinleme türleridir.

Dinleme becerisi ilgili tezlerin çalışma grubuna göre dağılımına baktığımızda ise en fazla ortaokul öğrencileri daha sonra üniversite öğrencileri, en az ise ana sınıfı öğrencileri, akademisyenler ve meslek yüksekokulu öğrencileri yer almaktadır. Makalelerde de benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. En fazla çalışma ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Daha sonra üniversite öğrencileri, Türkçe öğretmenleri, yazılı kaynaklar, lise öğrencileri, ilkökul öğrencileri gelmektedir. Okul öncesi öğrencileri, okul psikolojik danışmanı ve birey ile az çalışma yapılmıştır. Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelediğinde de en fazla çalışma grubunun ortaokul öğrencilerine yönelik yapıldığını belirtmiştir.

Dinleme becerisine yönelik elde edilen tezlere bakıldığında en fazla kullanılan yöntem deneysel yöntemdir. Ardından nitel ve nicel araştırmaların birlikte yapıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Sıra ile tarama modeli, eylem araştırması ve anket, durum çalışması, doküman incelemesi ve fenomenolojik desen takip etmiştir. Makalelerin yönetime göre dağılımına bakıldığında, tarama ve deneysel yöntemlerin eşit oranda ve en fazla kullanılmıştır. Karma yöntem ise üçüncü sırada yer almıştır. Betimsel yöntem orta düzeyde tercih edilirken, fenomenolojik desen, durum çalışması, olgubilim, görüşme ve korelasyonel çalışmaların daha sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Soyuçok tarafından 2022'de tamamlanan "Dinleme Becerisi Üzerine Hazırlanan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi" adlı çalışmada da en çok kullanılan yöntemin deneysel yöntem olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye'de dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmaların sayısının yeterli olmadığını söylenebilir. Ayrıca dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmalarda konu çeşitliliğinin sağlanması, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, farklı çalışma gruplarının kullanılması dinleme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçların dinleme becerisi ile ilgili ileride yapılacak olan araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler getirilebilir:

- Temel dil becerileri arasında dinlemeye yönelik lisansüstü çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Nitelikli yeni çalışmalar yapılabilir.
- Dinleme becerisinin diğer dil becerileri üzerindeki etkisi ya da diğer dil becerilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisine yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Belirli aralıklarla karşılaştırmalı çalışmalara yer verilmesi dinleme alanında çalışma yapacak araştırmacıların bu alandaki gelişmeleri somut olarak görmelerini sağlayabilir
- Yapılan çalışmalar incelendiğinde örneklem grubu olarak genellikle ortaokul öğrencilerinin seçildiğini görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yanı sıra okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin örneklem grubu olduğu çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmaların Türkçe ve İngilizce konu alanında fazlalığı dikkat çekmektedir. Farklı konu alanlarında da çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bakan, H., & Çelebi, S. (2022). Türkiye’de akıcı okuma becerisine yönelik yapılan lisansüstü tezler ve makaleler üzerine bir inceleme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 71-87.
- Boyacı, S., & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531. <https://doi.org/10.16916/aded.363599>
- Bıyık, T., & Göçer, A. (2022). Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların genel görünümü üzerine bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98-123.
- Çaylı, C., & Göçer, A. (2021). Dinleme becerisinin önemi ve geliştirilmesi üzerine: kuramsal bir çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 215-229.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N., (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Journal of Turkish Studies*
- Soyuçok, M. (2022). Dinleme becerisi üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 66-80. <https://doi.org/10.47714/uebt.1079623>
- Kahtalı-Doğan, B., Oğuz, B., Cayhan, C., & Taşkın, N. (2020). Türkiye’de dinleme eğitiminin geldiği nokta (2017-2019 yılları). *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(4), 645-663.
- Potur, Ö. (2023). Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 126-150.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık



MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİKSEL KANIT YAPMAYA YÖNELİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHER'S BELIEFS ON MATHEMATICAL PROOF

Derya Çelik

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, deryacelik@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2043-4431>

Kübra Öz

Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, kubra_oz24@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0003-9164-9349>

Özet

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine bağlı olarak matematiksel kanıtla yönelik inançlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde matematik öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında eğitim gören 211 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma nedensel karşılaştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Aydoğdu- İskenderoğlu (2010) tarafından geliştirilen 27 maddelik 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Karşılaştırmalar, programa yeni başlayan (1 ve 2. Sınıf) ve programı tamamlamak üzere olan (3 ve 4. sınıf) öğretmen adaylarına ait veriler üzerinden yapılmıştır. Veriler Rasch modelinden elde edilen logit değerleri ve t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının kanıtla yönelik genel inanç puanlarının, yeni başlayan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Faktörler bağlamında yapılan karşılaştırmalar, tüm faktörlerde programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının daha yüksek puanlara sahipken yalnızca "güven" ve "zihinsel süreç" faktörlerinde bu farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, öğretmen eğitimi programı boyunca öğretmen adaylarının kanıtla yönelik inançlarında gelişim sağlandığını, ancak kişinin; ispatı nasıl anladığı, ispat hakkındaki duyguları ve ispat yaparken izlediği yol ile bu süreçte kendisini ne kadar bağımsız gördüğüne yönelik inançlarının desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel kanıt, inançlar, ispat, matematik öğretmeni adayı

Abstract

In this study, it was examined whether there are differences in pre-service teachers' beliefs about mathematical proof according to their educational processes. The sample of the study consisted of 211 pre-service teachers enrolled in the mathematics teaching and primary mathematics teaching programs at a state university in the Black Sea Region. The research was conducted using a causal-comparative method. The data collection tool was a 27-item, 5-point Likert scale developed by Aydoğdu-İskenderoğlu (2010). Comparisons were made between pre-service teachers who had just started the program (1st and 2nd year) and those who were about to complete the program (3rd and 4th year). The data were analyzed using logit values obtained from the Rasch model and t-tests. The findings of the study showed that the general belief scores toward proof of pre-service teachers about to complete the program were higher than those of the newly started pre-service teachers, and this difference was statistically significant. Comparisons in terms of factors revealed that pre-service teachers about to complete the program had higher scores in all factors, but this difference was significant only in the "confidence" and "mental process" factors. The results indicate that there is development in pre-service

teachers' beliefs about proof throughout the teacher education program; however, support is needed regarding how individuals understand proof, their feelings about proof, the path they follow while proving, and how independent they see themselves in this process.

Keywords: Mathematical proof, beliefs, proof, preservice mathematics teacher

GİRİŞ

En genel anlamda matematiksel ispat, yeni durumlar hakkında düşünme, önemli yönere odaklanma, ilişkileri düşünme, varsayımlarda bulunma, gerektiği şekilde tanımları formüle etme ve geçerli bir argüman oluşturmak için önceki bilgileri kullanma gibi etkinlikleri içerir (Tall vd., 2012). Formal anlamda ise ispat, bir iddiaya konu olan genellenmenin doğru sayılan veya doğruluğu önceden bilinen matematiksel kavram, ilişki ve özelliklerin zorunlu sonucu olduğunu gösterme sürecidir (Hersh, 1993). Bu süreç sonunda, birbiri ile bağlantılı çıkarımlar dizisinden oluşan matematiksel bir kanıt ortaya konur (Stylianides, 2007). Eğitimsel bağlamda ispat doğrulama, açıklama, keşif, sistematikleştirme, iletişim gibi önemli işlevlere sahip etkinlikler olarak görülmektedir (Çelik & Aydoğdu-İskenderoğlu, 2023; Hanna, 1990).

Geleneksel sınıf ortamlarında ispatlar öğrenci çalışması beklenmeden öğretmen tarafından sunulmaktadır (Aydoğdu- İskenderoğlu vd., 2011). İspatın eğitimde bu şekilde yer almasıyla öğrencilerin ispat fikrini anlamlandırmaları beklenemez. Öğrencilerin bir ispat sürecinde adımları değerlendirme ve bir argümanın bütünsel açıdan geçerliliği hakkında karar verme yeteneğini geliştirmeleri öğretmenler tarafından desteklenmelidir (Hanna, 1995). Sınıf içerisinde yapılan matematiksel açıklamalara odaklanmak ve bir teoremin ispatında doğruluğuna götüren önemli matematiksel fikirleri vurgulamak öğrencilerin ispatı anlamlandırmalarını sağlayacaktır (Hanna, 1990). Öğretmenlerin ispata yönelik algı, deneyim ve yetenekleri öğrencilerin ispat süreçlerini etkilemektedir (Aydoğdu-İskenderoğlu vd., 2011). Öğretmenler, sınıf içi ve dışı öğretim uygulamalarında, matematiksel olarak geçerli ve mantıksal bütünlüğe sahip kanıt sunmaya odaklanmalıdır. Bu ise öğretmenlerin ispat fikri bir başka ifade ile matematiksel kanıtı bakış açıları ile yakından ilişkilidir.

Matematik/İlköğretim matematik öğretmenliği programlarında öğretmen adayları genel pedagoji, alan ve alan öğretimine yönelik dersler almaktadır. Alan derslerinde, öğretmen adaylarının teoremlerin ispatını gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan formal tanımları anlamlandırmaları ve bu tanımları ispat süreçlerinde kullanabilme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Tall vd., 2012). Okul matematiğinde 'göstermek', 'gerekçelendirmek', 'açıklamak' ve 'ilk ilkelerden ispatlamak' gibi farklı düzeylerde ispatlar önerilmektedir (Tall vd., 2012). Öğrenci seviyeleri ve öğretim programına uygun düzeylerde ispatlamalara alan öğretimi derslerinde yer verilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin ispata yönelik fikirlerinin şekillenmesinde öğretmen adaylığı sürecinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazınında öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik inançlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının ispatı problem çözümü olarak gördükleri ve ispat için yeterli olmadıklarını düşündükleri (Uygan vd., 2014), matematiksel ispat yapma becerisi gelişmiş öğretmen adaylarının dahi matematiksel ispat yapmaya yönelik olumlu görüşlerinin olmadığı (Moralı vd., 2006), ispat yapmaya yönelik görüşlerinin matematiğe karşı öz yeterlik algılarıyla pozitif orta seviyede ilişkili bulunduğu (Doruk vd., 2015), programa yeni başlayan öğretmen adaylarının kendilerini ispat konusunda öğrenen olarak görmeleri ve ispata yönelik inançları arasında pozitif güçlü ilişki bulunduğu (Stylianou vd., 2015) ve öğretmen adaylarının kısa sürede ispat öğretimini daha elverişli hâle getiren inançlar geliştirmelerinin mümkün olduğu (Lee, 2025) görülmüştür. Bu çalışmalarda genel olarak öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik algı, tutum, görüş ve özyeterliliklerine odaklanılmıştır. Öğretmen eğitimi programların öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik inançları açısından etkililiğini gösteren çalışmalar ise sınırlıdır. Bu araştırmanın ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarının ispata yönelik inançlar açısından katkılarını gösterebileceği düşünülmektedir.

Lee (1999) ispata yönelik inancı “Güven”, “İnanç ve Tutum”, “Zihinsel Süreç” ve “Özdeğerlendirme” şeklinde dört faktörlü bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu faktörlere ilişkin açıklamalar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İspata Yönelik İnanç Faktörleri ve Açıklamaları

Bileşen	Açıklaması
Güven	Bireyin kendi bakış açısıyla kanıt yapmaya ve kanıtı olan güveni ve kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır.
Tutum ve inanç	Kişinin kanıtı nasıl anladığını ve kanıt hakkındaki duygularını içermektedir.
Zihinsel süreç	Bireyin bilme hakkında veya bireysel düşünme hakkında ne düşündüğünü kapsamaktadır.
Öz değerlendirme	Bireyin kanıtı yönelik olarak nasıl bir çalışma biçimi olduğu, yani kanıt yaparken bireyin nasıl bir yol izlediğini göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma geleceğin öğretmenleri olarak matematik öğretmeni adaylarının, matematiksel kanıt yapmaya yönelik inançlarını kayıtlı oldukları öğretmen eğitim programının başında ve sonunda karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere odaklanılmıştır:

Matematik öğretmenliği lisans programına yeni başlayan ve tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının kanıt yapmaya yönelik inançlarında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- Matematik öğretmeni adaylarının kanıt yapmaya yönelik inançlarında “güven” açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Matematik öğretmeni adaylarının kanıt yapmaya yönelik inançlarında “tutum ve inanç” açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Matematik öğretmeni adaylarının kanıt yapmaya yönelik inançlarında “zihinsel süreç” açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Matematik öğretmeni adaylarının kanıt yapmaya yönelik inançlarında “öz değerlendirme» açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma öğretmen adaylarının matematiksel kanıt yapmaya yönelik inançlarını bulundukları eğitim programlarına yeni başlayanlar ve programı tamamlamak üzere olanları karşılaştırarak incelemeyi amaçladığından nedensel karşılaştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma yöntemi aynı popülasyon içerisinde bulunan ve belirgin bir özelliklikle birbirinden ayrılan gruplar arasındaki farklılıkları inceleme olanağı sunan bir yöntemdir (Çepni, 2021).

Örneklem

Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde eğitim gören ilköğretim matematik öğretmenliği ve ortaöğretim matematik öğretmenliği programlarına kayıtlı 219 öğrenciyle yürütülmüştür. Ölçek kontrol maddesinin 8 kişi tarafından eksik ya da yanlış işaretlenmesi sebebiyle veriler 211 katılımcı üzerinden incelenmiştir. Katılımcıların betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	1-2. Sınıf	3-4. Sınıf	Toplam
Ortaöğretim matematik öğretmenliği	33	28	61
İlköğretim matematik öğretmenliği	63	87	150
Toplam	96	115	211

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Aydoğdu-İskenderoğlu (2010) tarafından geliştirilen 27 maddelik 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek ‘güven’, ‘tutum ve inanç’, ‘zihinsel süreç’ ve ‘öz değerlendirme’ olarak dört farklı alt

faktörden oluşmaktadır. Ölçek, 5 kategorinin yanıtlayanların 3 ham puanlı ‘bazen’ seçeneğine eğilimleri olabileceği (Bradley vd., 2011) gerekçesiyle ‘asla’, ‘nadiren’, ‘bazen’, ‘sık sık’, ‘genellikle’ ve ‘her zaman’ olarak 6 kategoriye ayrılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının kendi sınıflarında yüz yüze toplanmıştır. Elde edilen veriler elektronik tablo hâline getirilmiştir. Winsteps yazılımı kullanılarak Rasch analizi yapılmıştır. Rasch modeli maddeleri doğal zorluk seviyelerine göre ayırır. Bu ayırım her bir maddenin yanıtlayanlar için farklı zorluk düzeylerine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Ismail vd., 2024). Bu yöntemde ölçeklerin analizinde ham puanların yanı sıra elde edilen logit puanları kullanılmaktadır. Bu puanlarla, kişi ve madde ölçüleri aynı anda ifade edilebilmektedir. (Boone vd., 2013). Verilerin analizi ulaşılan logit değerleri üzerinden yapılmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin sınıf seviyesine göre farklılıkları SPSS yazılımında logit değerleri üzerinden bağımsız örneklem t-testi yapılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının matematiksel kanıt yapmaya yönelik inançları ölçeğinden elde edilen ham puanların Rasch analizi ile dönüştürülmüş logit değerlerine yönelik veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Programa yeni başlayan	96	,45	,70	,07
Programı tamamlamak üzere olan	115	,69	,71	,07

Logit değerleri incelendiğinde programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının programa başlayan öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Puanlara ilişkin yapılan Levene testinde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Matematiksel Kanıt Yapmaya Yönelik İnançlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	Sig.	t	sd	P
Varyanslar homojen	,09	,77	-2,41	209	,02
Varyanslar homojen değil			-2,42	203,39	,02

Yapılan t-testine yönelik değerler incelendiğinde programı bitirmek üzere olan öğrenciler ($\bar{X}=0.69$, $ss=0.71$) ile programa yeni başlayan öğrencilerin ($\bar{X}=0.45$, $ss=0.70$) ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{209}=-2.41$, $p=.02$).

Bundan sonraki kısımda matematiksel kanıt yapmaya yönelik inançları ölçeğinin her bir alt boyutunda programa yeni başlayan ve programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarına ilişkin betimsel istatistikler ve bu gruplar arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçlarını gösteren tablolara yer verilecektir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Güven Faktörüne İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Programa yeni başlayan	96	-,32	,96	,10
Programı tamamlamak üzere olan	115	,16	,92	,09

Güven faktörüne yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının programın başında olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Puanlara ilişkin yapılan Levene testinde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Güven Faktörüne İlişkin t-Testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	Sig.	t	sd	P
Varyanslar homojen	,01	,91	-3,70	209	< 0.001
Varyanslar homojen değil			-3,68	198,54	< 0.001

Tablo 6’da t-testi sonuçları incelendiğinde programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının puanları ile ($\bar{X}$ = ,16, ss = ,92) programın başındaki öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}$ = -,32, ss = ,96) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{209} = -3,70$, $p < 0.001$).

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Tutum ve İnanç Faktörü Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Programa yeni başlayan	96	1,03	1,13	,11
Programı tamamlamak üzere olan	115	1,23	,93	,09

Tutum ve inanç faktörüne yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının programın başındaki öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Puanlara ilişkin yapılan Levene testinde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Tutum ve İnanç Faktörüne İlişkin t-Testi Sonuçları

	Levene Testi		t-Testi		
	F	Sig.	T	Sd	P
Varyanslar homojen	1,99	,16	-1,42	209	,16
Varyanslar homojen değil			-1,39	184,01	,17

Tablo 8’de t-testi sonuçları incelendiğinde programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ = 1,23, ss = ,93) puanları programa başındaki öğretmen adaylarına ($\bar{X}$ = 1,03 ss = 1,13) kıyasla daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{209} = -1,42$, $p = .16$).

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Zihinsel Süreç Faktörüne Yönelik Betimsel İstatistikler

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Programa yeni başlayan	96	1,10	1,08	,11
Programı tamamlamak üzere olan	115	1,41	1,16	,11

Zihinsel süreç faktörüne ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının programın başında olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Puanlara ilişkin yapılan Levene testinde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Zihinsel Süreç Faktörüne İlişkin t-Testi Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	Sig.	t	sd	P
varyanslar homojen	,03	,87	-2,03	209	,04
varyanslar homojen değil			-2,05	206,42	,04

Tablo 10’daki t- testi sonuçlarına göre programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının puanları ile ($\bar{X}$ = 1,41, ss = 1,16) programın başındaki öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}$ = 1,10, ss = 1,08) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{209} = -2,03$, $p = .04$).

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Öz Değerlendirme Faktörüne İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Programa yeni başlayan	96	,47	1,18	,12
Programı tamamlamak üzere olan	115	,60	1,15	,11

Özdeğerlendirme faktörüne ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının programın başında olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Puanlara ilişkin yapılan Levene testinde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Özdeğerlendirme Faktörüne İlişkin t-Test Sonuçları

	Levene Testi		t-testi		
	F	Sig.	t	sd	P
varyanslar homojen	,29	,59	-,85	209	,40
varyanslar homojen değil			-,85	199,86	,40

Tablo 12’deki t-testi sonuçlarına göre programı tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının ($\bar{X} = ,60$, $ss = 1,15$) puanları programa yeni başlayan öğretmen adaylarına ($\bar{X} = ,47$ $ss = 1,18$) kıyasla daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{209} = -,85$, $p = .40$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada “Öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine bağlı olarak ispata yönelik inançlarında farklılaşma mevcut mudur?” araştırma sorusuna yönelik olarak sınıf seviyeleri ile ispata yönelik inançları arasındaki ilişki Rasch modeli ve t-testi ile incelenmiştir. Programı bitirmek üzere olan öğretmen adaylarının inançları, programa başlamış öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, programda öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik inançlarında gelişim yaşandığını göstermektedir.

Faktör düzeyinde yapılan incelemelerde, zihinsel süreç ve güven faktörlerinde programın ilerleyen aşamalarındaki öğretmen adaylarının anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara (logit) sahip olduğu belirlenmiştir. Tutum ve inanç ile öz değerlendirme faktörlerinde ise öğretmen adaylarının puan ortalamalarının sınıf düzeyine bağlı olarak arttığı gözlemlenmiş, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarının ispat yaparken geliştirdikleri düşünme yeteneklerini, bilgi kaynaklarını, motivasyonlarını ve yardımı nasıl bulduklarına dair bilgi veren ‘zihinsel süreç’ ve probleme meydan okuma biçimi ve kendine olan güvenini gösteren ‘güven’ faktörlerinin gelişimine katkı sunduğunu ancak kişinin ispatı nasıl anladığını ve ispat hakkındaki duygularını içeren ‘tutum ve inanç’ ve kişinin ispat yaparken nasıl bir yol izlediğini, kendini ispata yönelik olarak ne kadar bağımsız gördüğünü ve probleme meydan okuma ile ilgili karakteristiği hakkında bilgi veren ‘öz değerlendirme’ faktörlerinin gelişimine anlamlı katkı sunmadığını göstermektedir. Dolayısıyla programların bu iki faktöre katkısının anlamlı düzeyde olabilmesi için daha çok odaklanılması gerektiği anlamına gelmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydoğdu-İskenderoğlu, T., Baki, A., & Palancı, M. (2011). Matematiksel kanıt yapmaya yönelik görüş ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 181–203.
- Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2013). *Rasch analysis in the human sciences*. Springer eBooks.
- Bradley, K., Cunningham, J., Akers, K., & Knutson, N. (2011, April). Middle category or survey pitfall: Using Rasch modeling to illustrate the middle category measurement flaw. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Çelik, D., & Aydoğru-İskenderoğlu, T. (2023). Geometri öğretiminde ispat. In R. Akkuş, Z. Toluk-Uçar, A.

Duatepe-Paksu, & B. Boz-Yaman, & S. Bulut (Eds.), *Geometri öğretiminde bilişsel süreçler* (ss. 221–248). Vizetek Yayıncılık.

Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (9. baskı).

Doruk, M., Özdemir, F., & Kaplan, A. (2015). Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispat yapmaya yönelik görüşleri ile matematiğe karşı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 861–874.

Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange*, 21(1), 6–13.

Hanna, G. (1995). Challenges to the importance to proof. *For the Learning of Mathematics*, 15(3), 42–49.

Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics*, 24, 389–399.

İskenderoğlu, T. (2010). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kanıtlamayla ilgili görüşleri ve kullandıkları kanıt şemaları (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Ismail, I., Riandi, R., Kaniawati, I., Sopandi, W., Supriyadi, S., Suhendar, S., & Hidayat, F. A. (2024). Gender roles in understanding and implementing green energy technology in Indonesian schools: Rasch analysis. *Qubahan Academic Journal*, 4(3), 298–314. <https://doi.org/10.48161/qaj.v4n3a752>

Lee, G. C. Y. (2025). Conditions for change in preservice teachers' beliefs about proof and teaching proof. *Mathematics Education Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13394-025-00525-4>

Moralı, S., Uğurel, İ., Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2006). Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147–160.

Stylianou, D. A., Blanton, M. L., & Rotou, O. (2015). Undergraduate students' understanding of proof: Relationships between proof conceptions, beliefs, and classroom experiences with learning proof. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 1(1), 91–134. <https://doi.org/10.1007/s40753-015-0003-0>

Tall, D., Yevdokimov, O., Koichu, B., Whiteley, W., Kondratieva, M., & Cheng, Y. H. (2012). Proof and proving in mathematics education (pp. 13–51).

Uygan, C., Tanışlı, D., & Köse, N. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kanıt bağlamındaki inançlarının, kanıtlama süreçlerinin ve örnek kanıtları değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 5(2), 137–157. <https://doi.org/10.16949/turcomat.33155>



MAARİF MODELİ'NE GÖRE YENİLENEN 5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTABINDAKİ ÜNİTE SONU DEĞERLENDİRME SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE END OF UNIT QUESTIONS IN THE 5TH GRADE SCIENCE TEXTBOOK (REVISED ACCORDING TO THE MAARIF MODEL) ACCORDING TO THE REVISED BLOOM TAXONOMY

Orhan Baran

Lisansüstü Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Orhanbaran046@gmail.com

Evrin Ural

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi evrimural@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılı için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve derslerde kullanılan 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki ünite sonlarındaki değerlendirme sorularını, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel) ve bilişsel süreç (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) boyutlarına göre incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile içerik analizi yapılmıştır. Veri toplama ve analiz aşamasında, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 17.07.2024 tarihli ve 110460159 sayılı kararıyla onaylanan, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. sınıf ders kitabı kullanılmıştır. Sonuç olarak, 5. sınıf Fen Bilimleri Ders kitabındaki her ünitenin sonunda yer alan değerlendirme soruları incelendiğinde, bilişsel süreç boyutu açısından soruların genelinin hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarında yer aldığı, bazı ünitelere ait soruların ise analiz düzeyinde olduğu, 7. üniteye ait bir sorunun ise değerlendirme basamağında yer aldığı görülmüştür. Bilgi boyutunda, genellikle olgusal ve kavramsal düzeyde sorular yer almakta, bazı ünitelerde ise işlemsel düzeyde sorular bulunmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda yer alan çözümleme ve yaratma düzeylerinde ise soru bulunmamaktadır. Ayrıca, bilgi boyutunda yer alan üstbilişsel düzeyde de herhangi bir soru yer almamaktadır. Sonuç olarak, 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme sorularının toplam sayısı dikkate alındığında, her bir ünite için bilişsel süreç ve bilgibirikimi boyutlarının yüzdelerle dağılımının dengeli olduğu söylenebilir. Ancak, bazı üniteler belirgin bir şekilde farklılık göstermektedir (özellikle 7. ünite gibi). 7. ünite, "Bilgi" ve "Olgusal" boyutlarında soru bulunmazken, tüm soruların "Kavramsal Bilgi" boyutunda yer aldığı özel bir durumu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, ünite sonu değerlendirme soruları

Abstract

The purpose of this study is to examine the end-of-unit evaluation questions in the 5th-grade science textbook approved by the Ministry of National Education for the 2024-2025 academic year and used in classes according to the knowledge process (factual, conceptual, operational, and metacognitive) and cognitive process (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating) dimensions of the Revised Bloom Taxonomy. The study is designed for document analysis, one of the qualitative research methods, and a content analysis was conducted using document review. In the data collection and analysis phase, the 5th grade science textbook for Middle School and Imam Hatip Middle School, approved by the decision of the Board of Education of the Ministry of National Education dated 17.07.2024 and numbered 110460159,

was used. As a result, when the end-of-unit evaluation questions in the 5th grade science textbook were examined, it was seen that most of the questions in terms of the cognitive process dimension were in the remembering, understanding, and applying stages, while questions from some units were at the analysis level. Only one question from the 7th unit was at the evaluation stage. In the knowledge dimension, there are generally questions at the factual and conceptual levels, while some units have questions at the operational level. There are no questions at the analysis and creation levels in the cognitive process dimension. In addition, there are no questions at the meta cognitive level in the knowledge dimension. As a result, when the total number of end-of-unit evaluation questions in the 5th grade science textbook is considered, the percentage distribution of the cognitive process and knowledge process dimensions for each unit is balanced. However, some units are significantly different (especially unit 7). Unit 7 presents a special case where all questions are in the "Conceptual Knowledge" dimension, while there are no questions in the "Knowledge" and "Factual" levels.

Keywords: 5th grade science textbook, Revised Bloom Taxonomy, end-of-unit evaluation questions

GİRİŞ

Türkiye Yüzyılı 2024 Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrenci merkezli, işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek fen bilimleri öğretiminde yenilikçi yöntemler sunmayı amaçlamaktadır. Model, öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve bilimsel süreç becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrenciler, gözlem yapma, deney yapma, akıl yürütme gibi becerileri geliştirirken, günlük yaşamla fen bilgisi arasındaki ilişkiyi de anlamlandırır. Programda 5. sınıftan 8. sınıfa kadar farklı konular işlenerek ve öğrencilere analitik düşünme, deney yapma, işbirlikçi öğrenme ve teknoloji kullanma gibi beceriler kazandırılır. Ayrıca, öğretim programı bilimin doğasını anlama, sorgulama ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini araştırma gibi becerileri de içermektedir. Model, öğrencilere yerel ve kültürel değerlerle bilimsel bilgiyi bütünleştirerek kazandırmayı amaçlamaktadır.

Ders kitapları, görsel açıdan zengin içerikleri ve kazanımlarla uyumlu yapılarıyla öğrenmeyi destekleyen önemli eğitim materyalleridir. Öğretim yöntemleri, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme araçlarıyla birlikte, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasında etkili rol oynarlar. Ayrıca ders kitapları, eğitim programlarındaki yenilikleri sınıf ortamına taşımada da önemli bir araçlardır (Çetin & Çakır, 2013). Bu kapsamda 5.sınıflarda yenilenen fen bilimleri kitabının ünite sonlarında yer alan ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hangi bilişsel süreç ve bilgi boyutunda olduğu önem kazanmaktadır. Eğitim sürecinde her bireyin öğrenme şekli ve öğrenme hızı farklılık gösterebilir. Bu bireysel farklılıklar, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiğini ve ne kadar sürede öğrendiğini etkiler. İşte bu çeşitlilik göz önünde bulundurularak, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi; öğretim hedeflerini sistemli bir şekilde sınıflandırmak ve özellikle bilişsel alandaki soruların zorluk düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Dindar & Demir, 2006). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğrenme psikolojisi alanındaki gelişmelerle ve öğretim yöntem-tekniklerinde yaşanan değişimlerle uyumlu hâle getirilmek amacıyla zaman içinde yeniden düzenlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan güncellemeler sonucunda, günümüzde kullanılan modern Bloom sınıflandırması ortaya çıkmıştır (Bümen, 2006). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, 6 bilişsel süreç ve 4 bilgi boyutundan oluşmaktadır.

Bilişsel süreç boyutu; hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır.

Hatırlama: Daha önce öğrenilmiş bilgilerin zihinden geri çağırılması sürecidir. Bu düzeyde birey, herhangi bir yoruma ya da derinlemesine analiz yapmaya gerek duymadan, bilgiyi olduğu gibi hatırlayıp sunar. Temel amaç, bellekteki bilgiye erişmektir. Bu seviyedeki beceriler genellikle bilgiye ilk aşamada ulaşmakla ilgilidir (Ural & Gürler-Göbekli, 2022).

Anlama: Bu düzeyde beklenen davranışlar arasında; örnekler sunma, neden-sonuç ilişkilerini açıklama, bilgileri yeniden düzenleme, mevcut bilgileri farklı biçimlerde ifade etme, olası sonuçları öngörme ya da verilen bilgilerden yola çıkarak eksik olanı tahmin etme gibi beceriler yer alır (Demirel, 2011).

Uygulama: Bireyden daha önce öğrendiği bilgi, kavram, ilke, kural ya da kuramları kullanarak karşılaştığı yeni bir durumu çözmesi beklenir. Bu aşama, bilginin ezberlenmiş olarak kalmayıp gerçek yaşam ya da yeni

problemlerle ilişkilendirilmesini içerir. Bu nedenle ders materyallerinin, öğrencileri bilgilerini kullanmaya, öğrendiklerini farklı durumlara aktarmaya ve yeni koşullara uyarlamaya teşvik edip etmediği bu düzeyde incelenebilir (Güneş & Çelikler, 2008).

Çözümleme: Bir bilgi bütünü oluşturulan parçaları, o yapının içindeki yerlerine ve işlevlerine göre ayırma, aralarındaki ilişkileri ortaya koyma ve yapının nasıl işlediğini çözümleme süreci analiz basamağının temelini oluşturur (Ayvacı & Türkdoğan, 2009).

Değerlendirme: Bu düzeyde bireyden, sahip olduğu bilgiyi kullanarak bir yargıya varması, değerlendirme yapması ve bilinçli bir karar alması beklenir (Ural & Gürler-Göbekli, 2022).

Yaratma: Bu düzeyde bireyden, sahip olduğu bilgileri özgün bir şekilde birleştirerek yeni ve yaratıcı bir ürün ortaya koyması beklenir. Bilgi yalnızca kullanılmakla kalmaz; farklı fikirlerin senteziyle yepyeni bir yapı, çözüm ya da düşünce geliştirilir. Bu bilişsel düzeyde yer alan süreçler arasında; parçaları bir bütün hâline getirme, yeni bir şey tasarlama, üretme, yapılandırma, özgün fikirler geliştirme, plan oluşturma ve metin yazma gibi yaratıcı eylemler bulunur (Ural & Gürler-Göbekli, 2022).

Bilgi boyutu: Olgusal bilgi, kavramsal bilgi, İşlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi basamaklarından oluşmaktadır.

Olgusal bilgi: Bir alana ait temel kavramların, terimlerin ve sembollerin bilinmesini ve doğru bir şekilde kullanılmasını kapsar. Bu düzeyde birey, konuya ilişkin temel bilgileri tanır, kavramların anlamını bilir ve bu bilgileri anlaşılır biçimde ifade edebilir. Kavramların tanımları, simgeleri ve birimleri ile ilgili doğru ifadelerde bulunmak bu bilgi türünün temelini oluşturur (Ayvacı & Türkdoğan, 2009).

Kavramsal bilgi: Bir alandaki uzmanların olayları ve olguları nasıl düşündüklerini, yorumladıklarını ve açıkladıklarını kapsar. Bu bilgi türü; kavramlar arasındaki ilişkileri, ilke ve genellemeleri anlamayı içerir. Disipline özgü bakış açıları ve bilimsel açıklamalar, kavramsal bilginin temel unsurlarındandır (Şimsek, 2019).

İşlemsel bilgi: Belirli bir akademik alan ya da konuya özgü durumlarda karşılaşılan problemleri çözmek için hangi adımların izleneceğini bilmeyi içerir. Bu bilgi türü, olgu ve olayların nasıl gerçekleştiğini anlamaya ve çözüm sürecinde kullanılacak yöntem ve stratejilere hâkim olmaya dayanır (Altun, 2016).

Üst bilişsel bilgi: Bireyin kendi öğrenme sürecinin farkında olması ve bu süreci bilinçli bir şekilde yönetmesidir. Kişi, öğrenme sorumluluğunu isteyerek üstlenir ve edindiği bilgileri kendi düşünsel yapısına göre şekillendirip anlamlandırır. Bu durum, öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katıldığını ve bilgiyi sadece almakla kalmayıp, onu kendi anlayışına göre düzenlediğini gösterir (Arı, 2013).

Literatür taraması yaptığımızda yapılan çalışmalarda genellikle kitapların incelendiği görülmektedir. Şeker (2022), çalışmasında, fen bilimleri öğretim programına dayalı toplam 847 soruyu analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, özellikle üstbilişsel düzeyde yer alan soruların sayıca yetersiz olduğu belirlenmiş ve bu düzeyde daha fazla soruya yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Can (2021), çalışmasında 2019 ve 2020 yıllarındaki LGS fen bilimleri testi sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) çerçevesinde incelemiş ve öğretmenlerin bu sorulara ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırma bulgularına göre, soruların büyük çoğunluğu bilişsel süreç boyutunda alt düzey basamaklarda yoğunlaşmakta ve basamaklara dengeli bir şekilde dağılmamaktadır. Bilgi boyutunda ise soruların çoğu olgusal ve kavramsal bilgi düzeyinde toplanmıştır. Öğretmenler, bu soruların YBT'ye uygun olarak hazırlanmadığını ve Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndaki hedeflerle yeterince örtüşmediğini belirtmişlerdir.

Gürlek-Göbekli (2022) çalışmasında ise 5., 6., 7. ve 8.sınıf fen bilimleri ders kitabındaki ünite değerlendirme soruları ve kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiş ve soruların büyük ölçüde alt düzey bilişsel basamaklarda (hatırlama, anlama, uygulama) toplandığını; üst düzey basamaklar (çözümleme, değerlendirme, yaratma) ile üstbilişsel bilgiye yönelik sorulara ise ya hiç yer verilmediğini ya da çok az yer verildiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışma, eğitimde içerik ve ölçme-değerlendirme uyumunun sağlanmasına katkı sunması açısından önemli bir yere sahiptir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan yeni öğretim modeli kapsamında hazırlanan ders kitaplarının, öğrencilerin düşünme becerilerini ne düzeyde desteklediğini ortaya

koymak açısından anlamlıdır. Bu araştırma, değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerini sistematik biçimde analiz ederek hem öğretmenlere rehberlik etmekte hem de eğitim materyallerinin niteliğine yönelik geri bildirim sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma hem program geliştirme sürecine hem de öğretim sürecine ışık tutabilecek nitelikte önemli veriler sunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde bilgi düzeyleri ve bilişsel süreçlere göre incelenmesidir.

Araştırma Sorusu

Maarif Modeli'ne göre yenilenen 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki ünite sonlarındaki değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeye ve süreç boyutlarına dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel nitelikte bir çalışmadır ve doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan doküman analizi yöntemi, belirli olgu ve olaylara dair bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin planlı, sistematik ve ayrıntılı biçimde çözümlenmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntem, özellikle geçmişe dönük verilerin analizi ve kavramsal çerçevenin oluşturulmasında önemli bir kaynak sağlamaktadır. Araştırmada, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı için MEB tarafından yayımlanan 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ve bu kitapta yer alan ünite sonu değerlendirme soruları incelenmiştir. İncelenen sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmış ve bilişsel süreçlerin düzeyleri belirlenmiştir.

Dokümanlar

Veri toplama ve analiz aşamasında, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 17.07.2024 tarihli ve 110460159 sayılı kararıyla onaylanan, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5. sınıf ders kitabı kullanılmıştır.

Veri Toplama Aşamaları ve Verilerin Analizi

Veri analizi, içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Kitapta yer alan her bir soru, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre kategorize edilerek, her düzeydeki soru sayıları ve bunların genel dağılımı hesaplanmıştır. Bu analiz sayesinde, hangi bilişsel düzeylerin daha fazla yer bulduğu ve hangi düzeylerin daha az kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, araştırmanın temelini oluşturan dokümanların anlaşılması ve analiz edilmesi için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sırasında, Anderson ve Krathwohl'un (2001/2018) çalışmalarından yararlanılmıştır. Yapılan literatür incelemeleri sonucunda, 5.sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının, Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki hangi bilişsel basamağa karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu tespitler doğrultusunda, verilerin analizine yönelik olarak kavramsal çerçeveyi oluşturan ve bu süreci yönlendiren aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Bilimsel süreç boyutu ve örnekler

1.Hatırlama:

BİLİŞSEL SÜREÇ GRUPLARI	BİLİŞSEL SÜREÇLER VE ÖRNEKLERİ
1.1 Tanımlama	Fiziksel değişim nedir? Tanımlayınız.
1.2 Hatırlama	Fiziksel ve kimyasal değişimlere üçer örnek veriniz.

Uzun süreli bellekte ilişkili bilgilere erişilmesi demektir.

2.Anlama: Sözlü, yazılı veya grafik gösterim şeklinde olabilen öğretimle ilgili iletileri kavrama, onlar için

2.1 Yorumlama	Fotosentez hızına etki eden faktörleri yazınız.
2.2 Örneklendirme	Memeli hayvanlara 5 örnek veriniz?
2.3 Sınıflama	Aşağıdaki olayları fiziksel ya da kimyasal değişim olarak sınıflandırınız: buzun erimesi, kağıdın yanması, tuzun suda çözünmesi
2.4 Özetleme	Güneş enerjisinin elektrik enerjisine dönüşüm sürecini özetleyiniz.
2.5 Sonuç çıkarma	Bir bitkinin büyümesi için hangi çevresel koşullar gereklidir? Bu bilgiden hangi sonuç çıkarılabilir?
2.6 Karşılaştırma	Fiziksel ve kimyasal değişimleri karşılaştırınız.
2.7 Açıklama	Maddenin hâlleri neden sıcaklığa bağlı olarak değişir? Açıklayınız.

anlam oluşturma şeklinde tanımlanabilir.

3. Uygulama: Verilen bir durumda bir işlem yolunu izleme veya ondan yararlanma anlamındadır.

BİLİŞSEL SÜREÇ GRUPLARI	BİLŞSELSEL SÜREÇLER VE ÖRNEKLERİ
3.1 Yapma	Termometre kullanarak bulunduğunuz ortamın sıcaklığını ölçünüz ve sonucu defterinize yazınız.
3.2 Yararlanma	Bir maddenin hâl değişimini açıklamak için öğrendiğiniz bilgileri kullanarak bir poster hazırlayınız.

4. Çözümleme

Bir materyali onu oluşturan parçalara ayırma ve hem bu parçalar hem de bunlarla materyalin bütünü arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu belirlemedir.

4.1 Ayırıştırma	Bir elektrik devresindeki elemanları ayırarak işlevlerini açıklayınız.
4.2 Örgütleme	Bir elektrik devresi oluşturmak için hangi malzemelere ihtiyaç vardır? Malzemeleri gruplandırınız.
4.3 İrdeleme	Fotosentez sürecini oluşturan aşamaları inceleyiniz ve hangi aşamada ne gerçekleştiğini belirtiniz.

5. Değerlendirme

Ölçütlere veya standartlara dayalı yargılara ulaşmaktır.

5.1 Denetleme	Hazırladığınız elektrik devresini çalıştırmadan önce hangi kontrolleri yaparsınız?
5.2 Eleştirme	Bir arkadaşınızın hazırladığı güneş enerjisiyle ilgili projeyi inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini belirtiniz.

6.Yaratma

Öğeleri bir araya getirerek kendi aralarında uyumlu ve yeni, yani özgün bir ürün oluşturma demektir.

6.1 Oluşturma	Geri dönüşüm malzemeleriyle bir elektrikli oyuncak tasarlayınız.
6.2 Planlama	Kendi fen deneyinizi planlayınız: Hangi malzemeleri kullanacaksınız? Deney adımlarınızı yazınız.
6.3 Üretme	Bir çevre sorununu çözmek için kendi icadınızı tasarlayınız ve nasıl çalıştığını açıklayınız.

Bilgi birikimi boyutu

Bilgi Boyutu	Tanımı	Örnekler (5-8. Sınıf Fen Bilimleri)
1. Olgusal Bilgi (Fact-based Knowledge)	Temel kavramlar, terimler, semboller, tanımlar ve temel gerçeklerdir. Ezberlenebilir bilgi niteliğindedir.	• Elektrik devresinde kullanılan temel elemanları (pil, ampul, iletken tel vb.) yazınız.
2. Kavramsal Bilgi (Conceptual Knowledge)	Kavramlar, sınıflamalar, ilişkiler, kurallar, ilke ve teorileri anlamayı içerir.	• Maddeleri hâl değişimlerine göre sınıflandırınız.
3. İşlemsel/Yordam Bilgi (Procedural Knowledge)	Nasıl yapılır bilgisidir. Yöntem, strateji, teknik ve işlemleri kapsar.	• Bir maddenin ısı etkisiyle nasıl hâl değiştirdiğini göstermek için hangi işlemler uygulanır?
4. Üstbilişsel Bilgi (Metacognitive Knowledge)	Öğrenmeyi planlama, izleme ve değerlendirme bilgisi. Öğrencinin kendi adımları iyi yönetmesidir.	• Yaptığınız bir fen deneyinde hangi adımları iyi uyguladınız, hangilerini geliştirmelisiniz?

Türkiye Yüzyılı Maarif modele göre yenilenen 5.sınıf fen bilimlerindeki ünite sonlarında yer alan sorularla Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi ve bilişsel süreç boyutunun bir arada olduğu tablo yapılmıştır ve buna göre sorular analiz edilmiştir.

Son aşamada ise Maarif modele göre yenilenen 5.sınıf fen bilimlerindeki ünite sonlarında yer alan sorularla Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi ve bilişsel süreç boyutunun uyuşup uyuşmadığı kontrolü yapılarak kapsam geçerliliğini sağlamak için çalışmacı ve Fen Bilgisi Ana Bilim Dalında Prof. Dr. olan bir uzman tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan kontroller sonucunda ortak fikre ulaşılmıştır. Araştırmacı ile alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen analizler karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma sonucunda elde edilen uyum düzeyi belirlenmiştir. Güvenirlik oranının hesaplanmasında, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100]” formülü esas alınmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada 164 ortak görüş ve 13 farklı görüş dikkate alınarak yapılan $[(164 / (164 + 13)) \times 100]$ hesaplaması sonucunda güvenirlilik oranı %92,66 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın ana sorusuna yanıt olabilecek veri ve bulgulara yer verilmiştir. Analiz aşamasında, örnek olarak seçilen bazı sorular incelenmiş; bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan bilişsel düzeylerle hangi öğrenme kazanımlarıyla örtüştüğü belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablolarla görselleştirilmiş ve sistematik olarak sunulmuştur. Böylece her bir sorunun, hangi öğrenme hedefini desteklediği ve hangi zihinsel beceriyi ölçtüğü detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

1. ünite A bölümü

1. Dünya’nın etrafında dolanan doğal bir uydudur.

5. sınıf 1. Ünitenin A bölümündeki 1. Soru; tablodaki ifadelerden. Bilişsel süreç boyutunda “hatırlama” basamağındadır. Hatırlama boyutunda yer alan sorular, öğrencilerin gerçek ve temel bilgiler öğrenmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bilgi boyutunda “olgusal bilgi” basamağındadır.

2. ünite B bölümü

1. K ve L cisimlerinin ağırlıkları, özdeş dinamometreler kullanılarak yanda- ki gibi ölçülmüştür. K cisminin ağırlığı 12 N olarak ölçüldüğüne göre L cisminin ağırlığı kaç N'dır?

.....

K L

1. Soru; tablodaki ifadelerden bilgilerin pratikte nasıl kullanıldığını anlamayı gerektirir. Bilgi boyutunda “işlemsel bilgi” basamağındadır. Bilişsel süreç boyutunda “uygulama” basamağındadır. Uygulama boyutunda yer alan sorular, öğrencilerin problemin nasıl çözüleceğiyle ilgili beceri ve algoritma bilgisini içerir

3. ünite C bölümü

	I. Mikroskop		II. Mikroskop
Tespit Edilen Yapı ve Organeller	• Hücre zarı • Çekirdek • Koful • Sentrozom •	Tespit Edilen Yapı ve Organeller	• Hücre duvarı • Çekirdek • Mitokondri • Ribozom •

Bir laboratuvarda gelişmiş mikroskoplarla farklı canlılardan alınan hücreler inceleniyor.

1. Buna göre incelenen hücrelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Her iki mikroskopta da hayvan hücresi incelenmektedir.
B) İncelemeler tamamlandığında her iki hücrede de aynı yapılar tespit edilir.
C) İncelemelerin devamında II. mikroskop bölümüne “koful” organeli eklenebilir.
D) İncelemelerin devamında I. mikroskop bölümüne “kloroplast” organeli eklenebilir.

1. Soru; tablodaki ifadelerden. Bilişsel süreç boyutunda “anlama” basamağındadır. Anlama boyutunda yer alan sorular, öğrencilerin bilgiyi anlama ve açıklamasını gerektirir. Bilgi boyutunda “kavramsal bilgi” basamağındadır.

4. ünite B bölümü 5. soru

5. Bir cisim kendisine gelen ışığı hiç geçirmiyorsa ışık geçirgenliği bakımından hangi sınıfta yer alır?

5. sınıf 4. Ünitenin B bölümündeki 1. Soru; tablodaki ifadelerden. Bilişsel süreç boyutunda “hatırlama” basamağındadır. Hatırlama boyutunda yer alan sorular, öğrencilerin gerçek ve temel bilgiler öğrenmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bilgi boyutunda “olgusal bilgi” basamağındadır.

5. ünite C Bölümü 1. soru

Ayşe Hanım, çalışma odasına 95 °C sıcaklığında bir bardak çay ve 10 °C sıcaklığında bir bardak su getirmiştir. Ayşe Hanım, çok sıcak olduğu için başlangıçta çayı içememiştir. Çay ve su bir süre 25 °C sıcaklığındaki odada beklemiştir.



1. Buna göre bir süre sonra çay ve suyun sıcaklığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

	Çay	Su
A)	95 °C	10 °C
B)	85 °C	15 °C
C)	25 °C	100 °C
D)	100 °C	5 °C

Bilişsel süreç boyutunda “uygulama” basamağındadır. Uygulama boyutunda yer alan sorular, öğrencilerin problemin nasıl çözüleceğiyle ilgili beceri ve algoritma bilgisini içerir. Bilgi boyutunda “kavramsal bilgi” basamağındadır.

6.ünite B Bölümü 2.soru

2. Sembolü “” olan devre elemanının adı nedir?

5. sınıf 6. Ünitenin B bölümündeki 2. Soru; tablodaki ifadelerden. Bilişsel süreç boyutunda “hatırlama” basamağındadır. Hatırlama boyutunda yer alan sorular, öğrencilerin gerçek ve temel bilgiler öğrenmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bilgi boyutunda “olgusal bilgi” basamağındadır.

7. ünite B Bölümü 5.soru

5. Sıfır Atık Projesi'nin israfın önlenmesine katkıları neler olabilir?

.....

.....

.....

5. Soru; tablodaki ifadelerden. Bilişsel süreç boyutunda “anlama” basamağındadır. Anlama boyutunda yer alan sorular, öğrencilerin bilgiyi anlama ve açıklamasını gerektirir. Bilgi boyutunda “kavramsal bilgi” basamağındadır.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak incelenen ders kitabında yer alan ünite sayısı ve ünite de bulunan ünite sonu değerlendirme sorularının sayısı aşağıdaki tabloda ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

5. Sınıf Kazanım Soru Sayıları	
1.Ünite	27
2.Ünite	27
3.Ünite	27
4.Ünite	27
5.Ünite	19
6.Ünite	27
7.Ünite	23

Tablo incelendiğinde 5.sınıf fen bilimleri kitabında 7 ünite, 177sorudan oluşmaktadır.

5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Ünite Sonu Değerlendirme Soru Sayılarının Üniteler Kapsamında Bloom taksonomis’nin Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU							
BİLGİ BOYUTU	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
	ÜNİTE	f	f	f	f	f	
Olgusal bilgi	1.	16					16
	2.	12					12
	3.	18					18
	4.	13		1			14
	5.	9					9

	6.	14				14
	7.					
Toplam		82	1			83
Kavramsal bilgi	1.	10				10
	2.	9	1			10
	3.	7	1			8
	4.	7		4		11
	5.	4	4	1		9
	6.	5	2			7
	7.	19	2	1	1	23
Toplam	4	61	7	5	1	78
işlemsel	1.		1			1
	2.	2	3			5
	3.		1			1
	4.		2			2
	5.		1			1
	6.		6			6
	7.					
Toplam	2		14			16
Üst bilişsel	1.					
	2.					
	3.					
	4.					
	5.					
	6.					
	7.					
Toplam	88	61	22	5	1	177

Tabloya baktığımızda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutun göre olgusal bilgi-hatırlama boyutunda: 1.ünite 6, 2.ünite 12, 3.ünite 18, 4.ünite13, 5.ünite 9, 6.ünite 14 sorudan oluşmaktadır. Kavramsal hatırlama-anlama boyutunda 1.ünite 10,2.ünite 9, 3.ünite 7, 4.ünite 11, 5.ünite 4, 6.ünite 5 ve 7.ünite 19 sorudan oluşmaktadır. Olgusal- uygulama da ise 3.ünite 1 sorudan oluşmaktadır. Uygulama- kavramsal da ise 2.,3. Ve 4. ünitede 1, 6. Ve 7.ünite de 2 soru bulunmaktadır. Kavramsal-çözümlemede 4.ünite 4 ve 7. ünitede 1 soru yer almaktadır. Uygulama- işlemsel boyutta 1.ünite 1,2.ünite 3, 3.ünite 1, 4.ünite 2, 5.ünite 1, 6.ünite 6 sorudan oluşmaktadır. Kavramsal- değerlendirme basamağında ise sadece 7.ünite de 1 soru yer almaktadır. Bu tabloda 7. Ünite kavramsal bilgi ağırlığıyla dikkat çekmektedir.

5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Taksonomisinin Yüzdeleri

Bilişsel Süreç Boyutu

Bilgi Boyutu	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
%	%	%	%	%		%	
Olgusal Bilgi	46,33	-	0,56	-	-	-	46,89
Kavramsal Bilgi	2,26	34,46	3,96	2,82	0,57	-	44,07
İşlemsel Bilgi	1,13	-	7,91	-	-	-	9,04
Üst Bilişsel Bilgi	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	49,72	34,46	12,43	2,82	0,57	-	100

Tablo incelendiğinde, 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan ünite sonu sorularının %49,72'sinin hatırlama düzeyinde, %34,46'sının anlama düzeyinde, %2,82'sinin çözümleme düzeyinde ve %0,57'sinin değerlendirme düzeyinde olduğu görülmektedir. Kitapta yaratma düzeyinde sorulara yer verilmemiştir.

Değerlenen boyutlardaki soruların hangi bilgi boyutunda olduğu incelendiğinde ise hatırlama düzeyindeki soruların, olgusal bilgi (%46,33), kavramsal bilgi (%2,26) ve işlemsel bilgi (%1,13) sorularından oluşmaktadır. Anlama düzeyindeki soruların, kavramsal bilgi (%34,46), uygulama düzeyindeki soruların. Olgusal bilgi (%0,56), kavramsal bilgi (%2,82) ve işlemsel bilgi (7,91), çözümleme düzeyindeki sorularının; kavramsal bilgi (%2,82) ve değerlendirme düzeyindeki soruların, kavramsal bilgi (%0,57) sorularından oluştuğu görülmektedir.

SONUÇ

5.sınıf fen bilimleri kitabında 7 ünite toplam 177 soru yer almaktadır. Soruların yarısına yakını (%49,7) hatırlama düzeyinde, yani öğrencilerin temel bilgileri ezberleyip geri çağırması beklenmektedir. Anlama düzeyi ikinci sırada yer almaktadır (%34,5), bu da kavramların ilişkilendirilmesini destekliyor. Yüksek düzey bilişsel beceriler olan analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında çok az soru yer almaktadır. Soruların büyük bir kısmı (%46,9) olgusal bilgi basamağında yer almaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin temel gerçekleri ve tanımları öğrenmelerinin hedeflendiğini ortaya koymaktadır. Soruların %42,4'ü kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Bu bulgu kavramlar arası ilişkilerin anlaşılmasına önem verildiğini göstermektedir. İşlemsel bilgi basamağında az sayıda soru yer almaktadır. Yapılan incelemelerde üstbilişsel bilgi basamağında bir soruya rastlanılmamıştır.

KAYNAKÇA

- Altun, H. (2016). TEOG sınavı matematik soruları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve YBT'ye göre sınıflandırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş BLOOM, SOLO, FİNK, DETTMER taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... Wittrock, M. C. (2021). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi, (D. A. Özçelik Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001)
- Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2009a). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Ayvacı, H.Ş., & Türkdoğan, A.(2009b). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Can, E. (2021). Liselere geçiş sistemi (LGS) fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne ve öğretmen görüşlerine göre analizi: 2019-2020 yılı örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çetin, S., & Çakır, M. (2013). 2007 Biyoloji öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme anlayışının ortaöğretim ders kitaplarına yansımalarının değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Güneş, M. H., & Çelikler, D. (2008). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi ders kitaplarının bloom taksonomisine göre öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 137-147.

- Şimsek, G. (2019). 2017 Taslak fizik öğretim programının ve 2016 ÖABT fizik öğretmenliği sınavının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ural, E., & Gürler-Göbekli, B. (2022a). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(1), 112-145. DOI: 10.31798/ses.1122652
- Ural, E., & Gürler-Göbekli, B.(2022b). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(1), 112-145. DOI: 10.31798/ses.1122652
- Ural, E., & Gürler-Göbekli, B. (2022c). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(1), 112-145. DOI: 10.31798/ses.1122652
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GERİ DÖNÜŞÜM KONUSUNDAKİ FARKINDALIKLARIN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

A CASE STUDY ON DETERMINING THE AWARENESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS REGARDING RECYCLING

Emine Hellaç

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, eminehellac1988@gmail.com

Özet

Geri dönüşüm, atık maddelerin işlenerek tekrar kullanılabilir hâle getirilmesi ve kaynakların azalmasını önlemek için etkili bir yoldur. İlkokul çağında sınıf öğretmenleri tarafından verilen çevre eğitimi, bireylerin gelecekteki yaşantılarında çevre konusunda daha kalıcı davranışlar kazanmasına katkı sağlayabilir. Bu ifadelerden hareketle yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinde geri dönüşümün gerekliliği, çevre problemleri ve problemlere çözüm bulmak için ne gibi çalışmalar yapılabileceği konusunda farkındalıkların belirlenerek geri dönüşüm kavramı detaylı olarak incelemektir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin geri dönüşümüne ilişkin yeterliliklerinin tespit edilmesi gelecek nesillerde çevre bilinci ve geri dönüşüm konusunda sorumluluk duygusu oluşturmaktır. Bu çalışmada elde edilen bulguların toplanması ve yorumlanmasında ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına başvurulmuştur. Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı Bayburt ilindeki merkez ilkokullarında görev yapan basit tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilen 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere geri dönüşümle ilgili 6 soru sorulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin; yaptıkları tanımlardan, uyguladıkları etkinliklerden ve atık malzemelerle ilgili yaptıkları tespitlerinden anlaşıldığı üzere geri dönüşüm konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Geri dönüşüm adına bazı altyapı yetersizliklerinden dolayı ise, uygulamada sorun yaşamaktadırlar. Fakat bu altyapı yetersizliklerini önlemek için girişimde bulunmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler daha çok okulu ve sınıf içini kapsamaktadır. Geniş çaplı projeler yürüten öğretmen sayısı azdır. Bu durum, toplumda geri dönüşüm bilincinin yaygınlaşmasını engellemektedir. Araştırma sonunda geri dönüşüm konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik literatüre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm, sınıf öğretmeni, durum çalışması, çevre

Abstract

Recycling is an effective way of processing waste materials to make them reusable and to prevent the depletion of resources. Environmental education provided by classroom teachers during primary school years can contribute to individuals developing more permanent environmentally responsible behaviors in their future lives. Based on these statements, the purpose of this study is to examine in detail the concept of recycling by identifying the awareness of classroom teachers regarding the necessity of recycling, environmental problems, and possible solutions to these problems. Additionally, determining the competencies of classroom teachers regarding recycling aims to instill a sense of environmental responsibility and awareness of recycling in future generations. In this study, a qualitative research method, specifically a case study, was used for collecting and interpreting the findings. Content analysis was utilized in the research. The sample of the study consisted of 15 classroom teachers working in primary schools in the central district of Bayburt during the 2020-2021 academic year, selected through simple random sampling. Semi-structured face-to-face interviews were conducted with the participating classroom teachers. Six questions related to recycling were asked during

these semi-structured interviews. According to the findings, it was observed that classroom teachers have sufficient knowledge about recycling, as understood from their definitions, the activities they implement, and their evaluations regarding waste materials. However, they face practical challenges due to some infrastructure deficiencies related to recycling. Despite this, it was found that they do not take initiatives to overcome these deficiencies. The activities conducted by teachers are mostly limited to their classrooms and schools. The number of teachers carrying out large-scale projects is low. This situation hinders the spread of recycling awareness in society. At the end of the research, various suggestions were made in the literature to raise awareness about recycling.

Keywords: Recycling, primary school teacher, case study, environment

GİRİŞ

Çevre, canlıların etkileşim içinde olduğu bir ortamdır (Akdur, 2005). Canlı ve cansız varlıkların uyum içinde bulunduğu sisteme de çevre denir. Çevrede uyum içinde işleyen düzen bozulduğu zaman, sistemdeki işleyiş de bozulur. Ülkeler varoluşunu devam ettirebilmesi içi doğal kaynaklarına sahip çıkmalıdır. Doğal kaynaklar bilinçli kullanılmadığında ise çevre problemleri ortaya çıkabilir (Çimen, 2008). Bu nedenle canlılar yaşamsal ihtiyaçlarını karşılarken bulunduğu ortamda olumlu ve olumsuz etkiler bırakabilir. İnsanoğlunun bulunduğu çevredeki bilinçsiz davranışları yine insanoğlunu etkileyecektir. Nüfusun artmasıyla birlikte problemlerin de artmıştır. (Kahyaoğlu & Kaya, 2012). Hızla artan nüfus ise yaşam standartlarının yükselmesine ve doğal kaynakların aşırı kullanılmasına sebep olmaktadır (Karatekin, 2013). Nüfustaki bu artış ve doğal kaynakların fazla kullanımı beraberinde çok ciddi çevre sorunlarını ortaya çıkarmaktadır (Çimen & Yılmaz, 2014). Bu sorunlardan bazıları; akarsulardaki kirlenme, ozon tabakasının zarar görmesi, endüstrileşme, ekolojik dengenin bozulması, toprak verimliliğinin düşmesi, şehirlerdeki hava kirliliği, iklim değişikliği gibi sorunlardır (Demirbaş & Pektaş, 2009).

Çevre konusunda verilen eğitimler, mevcut çevre sorunlarının oluşumunu azaltmak için önemli bir etkidir. Verilen eğitimlerle bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz çevreye verdikleri zararlar engellenmeye çalışılır (Erten, 2004). Maskan ve diğerleri, (2006) ise çevre bilincini yaygınlaştırmak için kitle iletişim araçları da fayda sağlayabilir. İnsanlara, çevre konulu eğitimlerle ve kitle iletişim araçlarıyla bilgi verilmesi çevre sorunlarını azaltabilir, olarak ifade etmişlerdir.

En önemli çevre sorunlarından bir diğeri de katı atıklardır. Bireyler tarafından kullanıldıktan sonra doğaya atılan katı maddelere katı atık denilmektedir (Türkiye Çevre Vakfı (TÇV), 2003). Hızla artan nüfus ve çöplerin doğaya atılması sonucu, doğada toprak verimsizliği, insanlarda ise birçok sağlık sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu sorunları önlemek için, katı atıkların toplanması, ayrılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Katı atıklar doğaya atılmaya devam edilirse çevreye ve ekonomiye zararlar verecektir (Mert, 2006). Doğal kaynakların gün geçtikçe tükendiğini fark eden ülkeler, atıkları değerlendirmek için araştırmalar yapmış, girişimlerde bulunmuşlardır (Kocataş, 2012).

Çevrenin kendini yenileme yeteneği kısıtlıdır. Bu nedenle insanlara geri dönüşüm bilincini kazandırmak çok önemlidir (Haktanır & Çabuk, 2000). Geri dönüşüm, kaynakların azalmasını önlenmek için etkili bir yoldur. Geri dönüşüm sayesinde atık maddeler işlenerek hammadde veya yan ürün elde edileceği gibi enerji de elde edilebilir. (Meriç & Kayranlı, 2003) Literatürde geri dönüşüm kavramıyla ilgili birden fazla tanım vardır. Büyüksaatçi'ye (2008) göre atıkların birçok kimyasal ve fiziksel aşamalardan geçtikten sonra tekrar hammaddeye dönüşmesine geri dönüşüm denir, Yaşar ve diğerlerine (2012) göre geri dönüşümü atıkların azalmasını sağlayan ve doğal kaynakların tükenmesini önleyen, ekonomiye ve doğaya katkıları olan bir kavram olarak tanımlamıştır. Çimen ve Yılmaz'ın (2012) ise tüketilen atıkların çeşitli aşamalardan geçerek tekrardan hammaddeye ya da yan ürüne dönüşmesini geri dönüşüm olarak tanımlamıştır.

Geri dönüşüm sayesinde tüketim sonucu ortaya çıkan atıklar geri dönüştürülerek, hammaddeye duyulan ihtiyaç azaltılmıştır. Bu sayede günümüzde sürekli artan tüketimin doğaya verdiği zarar, doğal kaynakların tükenmesi ve hammaddeye duyulan ihtiyaç da azalmış olacaktır (Armağan vd., 2006). Her geçen gün artan çevre kirliliğine ve bu kirliliğin sebep olduğu çevre sorunlarına engel olunmalıdır. Bu sorunların çözümü için toplumdaki tüm bireylerin kendine düşen görevi yapması gerekmektedir. Çevre sorunları, bütün toplumları

etkilemektedir. Bu nedenle çevre sorunlarının bölgesel olarak değil, küresel olarak ele alınması gerekmektedir. Kaynaklarımızın geri dönüştürülebilmesi için toplumdaki bütün bireylere düşen önemli görevler vardır. Bu görevleri yalnızca çevre eğitimiyle ilgilenen kişilere yüklemek yanlıştır (Erten, 2005).

Çevre konusunda her bireyin duyarlı olması ve çevre bilinci kazanması gerekmektedir. Hiç şüphe yok ki insanların çevre konusunda bilinçlenmesinde etkili olan en önemli adımlardan birisi de eğitimidir (Mert, 2006). Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerden çevre eğitimi konusunda beklenen ise, çevrenin nasıl korunacağını bilen, çevre bilinci kazanmış ve bu bilinç doğrultusunda hareket eden insanlar yetiştirmeleridir (Özer, 2007). Yücel ve Morgil'in (1988) çalışmasında çevre eğitimine küçük yaşlarda başlanmasının eğitimin etkililiğinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiş, çevre konusunda yaşam boyu hassasiyetin korunmasında özellikle küçük yaşlarda kazandırılan farkındalığın daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, çocuklar tarafından rol model alınmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çevre bilinci kazanmaları ve bu kazanımları eğitim yaşantıları boyunca uygulamaları öğrencilerin görerek öğrenmeleri açısından çok önemlidir (Keser, 2008). Araştırmalarda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerinde atık materyalleri üç boyutlu etkinliklerde kullanarak yeniden değerlendirdiği ve bu sayede öğrencilerde çevresel farkındalık oluşturmaya hedeflediği belirtilmektedir (Demir & Yıldız, 2019).

Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmanın amacı, geri dönüşümün gerekliliği, çevre problemleri ve problemlere çözüm bulmak için ne gibi çalışmalar yapılabileceği belirlenerek geri dönüşüm kavramı detaylı olarak incelemektir. Literatürde geri dönüşüm kavramıyla ilgili az sayıda çalışmaya rastlanması, geri dönüşüm kavramıyla ilgili çalışmaların yapılması ihtiyacını oluşturmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin geri dönüşüme ilişkin yeterliliklerinin tespit edilmesi gelecek nesillerde çevre bilinci ve geri dönüşüm konusunda farkındalık oluşturma açısından önemlidir. Bu tespitlerden hareketle yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Elde edilen bulguların toplanması, analizi ve yorumlanmasında ise nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi bulundukları koşullar içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına ilişkin nitel bir sürecin olduğu araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2006). Sınıf öğretmenlerinin geri dönüşüme dair farkındalıklarını ve davranışlarını ele alması bakımından durum çalışması desenine başvurulmuştur. Durum çalışması deseni, belli bir durumu ya da olguyu kendi gerçekliği içinde ve bütüncül bir şekilde anlamayı amaçlayan, derinlemesine veri toplama teknikleriyle yürütülen nitel bir araştırma desendir” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 147).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı Bayburt ilindeki merkez ilkokullarında görev yapan basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklem, evrendeki her bir birimin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu ve bu seçimin tamamen rastlantısal olarak yapıldığı bir olasılıklı örnekleme yöntemidir” (Büyükoztürk vd., 2018).

Çalışma grubuna katılan sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Bazı Demografik Özellikleri

Demografik özellik	f
Cinsiyet	
Kadın	6
Erkek	9
Mesleki Kıdem	
1-5 Arası	1
6-10 Arası	8
11-15 Arası	2
16-20 Arası	3
21 ve üzeri	1
Okutulan Sınıf	
Birinci sınıf	4
İkinci sınıf	3
Üçüncü sınıf	4
Dördüncü sınıf	4

Çalışma grubunun demografik verilerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan 15 sınıf öğretmenin 6’sının kadın ve 9’unun erkek olduğu, bununla beraber çalışma grubunun yaklaşık %53’ünün 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için öncelikle taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sonrasında literatür taranmış ve literatür taraması sonucu görüşme soruları belirlenmiştir. Soruların uygunluğunu belirlemek için üç konu alanı uzman görüşü alınmış ve iki sınıf öğretmeniyle ön görüşme yapılarak 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularına pilot uygulama ve alınan dönütlerle son hâli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular şu şekildedir.

- 1- Size göre geri dönüşüm ne anlama gelmektedir?
- 2- Geri dönüşüm denilince aklınıza gelen atık malzemeler nelerdir?
- 3- Size göre geri dönüşümü daha etkili kılmak için ne gibi adımlar atılabilir?
- 4- Derslerinizde ne gibi geri dönüşüm etkinlikleri yapıyorsunuz? Bu etkinliklerde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
- 5- Geri dönüşümle ilgili velilerinizi nasıl yönlendirirsiniz?
- 6- Geri dönüşüm konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz? Neden?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla 15 sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan veriler düz metin hâline getirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, “Belirli metinleri sistemli, tekrarlanabilir ve nesnel biçimde inceleyerek, bu metinlerdeki anlamlı temaları, kalıpları ve ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 227).

Elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği cevaplardan yararlanılarak desteklenmiştir. Etik kurallar gereği araştırmada öğretmenlerin ismi yer almamaktadır. Yapılan görüşmelerden birebir alıntı yapılmıştır. Ayrıca görüşmelerde isim olarak hitap edilmemiştir ve isimlerin yerine kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmamızın bu bölümünde geri dönüşüme yönelik sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Geri Dönüşüme Yönelik Tanımları

Öğretmenlere geri dönüşümü nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Bu soruyla geri dönüşümün öğretmenler için ne anlama geldiği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin geri dönüşüme yönelik yaptıkları tanımlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Geri Dönüşüme Yönelik Tanımları

Tanımlar	f
Atık maddelerin işlenerek tekrar kullanılabilir hâle getirilmesi	9
Atık maddelerin işlenerek hammaddeye dönüştürülmesi	4
Atık maddelerin ekonomiye kazandırılması	4
Doğal kaynakların tükenmesini önlemek	2
Geleceğimizi oluşturan önemli unsurlar içermesi	1

Tablo2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun geri dönüşümü “Atık maddelerin işlenerek tekrar geri dönüştürülmesi” şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Genel itibariyle sınıf öğretmenlerinin aynı tanımlamaları yaptığı tespit edilmiştir. Bu konuda Ö8’in tanımı şu şekildedir:

“İlk üretim amacına göre kullanımını tamamlamış malzemelerin işlenerek tekrar kullanıma sunulması.” (Ö6)

Geri dönüşümün geleceğimiz için öneminden ise sadece Ö1 bahsetmiştir. Ö1’in tanımı şu şekildedir.

“Geri dönüşüm geleceğimiz için her şey diyebilirim. Elimizde olan her şeyi farklı bir şekilde değerlendirmek de diyebilirim.” (Ö1)

Geri Dönüşümde Kullanılabilir Atık Malzemeler

Öğretmenlere geri dönüşümde kullanılabilir atık malzemeler sorulmuştur. Geri dönüşümde kullanılabilir atık malzemeler Tablo 3’te mevcuttur.

Tablo 3. Geri Dönüşümde Kullanılabilir Atık Malzemeler

Atık Malzemeler	f
Kâğıt	15
Cam	15
Plastik	14
Atık Pil	12
Metal	7
Yiyecek	3
Kullanılmış ip	2
Atık yağ	2
Eski kıyafet	1

Tablo 3’e göre geri dönüşümde en çok kullanılan atık malzemelerin cam ve kâğıt olduğu tespit edilmiştir. Cam ve kâğıttan sonra ise plastiklerin en çok kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Sadece 1 öğretmen eski kıyafetlerin geri dönüşüm için önemli olduğunu düşünmektedir. Bu konuda Ö6 şunu söylemiştir:

“Eskiye kıyafetler, okunmuş gazeteler, kâğıt, karton ve kutular, cam şişeler, plastik şişeler, metaller, kutular, piller” (Ö6)

Geri Dönüşümü Etkili Kılmak için Atılabilir Adımlar

Öğretmenlere geri dönüşümü etkili kılmak için ne gibi adımların atılması gerektiği sorulmuştur. Bu soruyla geri dönüşümü yaygınlaştırmak adına neler yapılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Geri dönüşümü etkili

kılmak için atılabilecek adımlar Tablo 4’te mevcuttur.

Tablo 4. Geri Dönüşümü Etkili Kılmak İçin Atılabilecek Adımlar

Adımlar	f
Tanıtım ve bilgilendirme çalışmaları yapılması	12
İnsanların bilinçlendirilmesi	8
Geri dönüşüm kutu sayılarının çoğaltılması	6
Belediyelerin düzenlemeler yapması	6
Resmî kurumların farkındalığı arttıracak politikalar yapması	6
Teknolojiden faydalanılması	4
İnsanlarda farkındalık oluşturulması	4
Projeler düzenlenmesi	3
Teşvik çalışmaları yapılması	2
Aile içinde geri dönüşüm üzerine çalışmalar yapılması	2
Okullarda geri dönüşümle ilgili kazanımların artırılması	1

Tablo 4 incelendiğinde geri dönüşüme yönelik atılacak adımların başında geri dönüşümün tanıtımı ve bilgilendirme çalışmaları gelmektedir. Tanıtım ve bilgilendirme çalışmalarında çoğunlukla kamu spotu ve reklam çalışmalarının gerekliliğinden bahsedilmiştir. Geri dönüşüm konusunda insanların bilinçlendirilmesi gerektiğinden 8 kişi bahsetmiştir. Buradan da anlaşılabileceği gibi geri dönüşümü etkili kılmak için en önemli yolları geri dönüşümü tanıtmak, bilgilendirme çalışmaları yapmak ve insanları bilinçlendirmektir. Bu konuda Ö2 ve Ö9 şunu söylemiştir:

“Geri dönüşüm kutularının sayısı çoğaltılmalıdır. Öğrenciler ve velilere bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.” (Ö2)

“Belediyelerin ayrıştırmamız için cam, kâğıt ayrı ayrı olan dönüşüm kutuları koymalıdır. Halkı bilinçlendirmek için kamu spotları, reklam çalışmaları yapılabilir. Böylece halk atıkları evinde ayrıştırarak kutulara atabilir.” (Ö9)

Derslerde Yapılan Geri Dönüşüm Etkinlikleri

Öğretmenlere derslerinde ne gibi geri dönüşüm etkinlikleri yaptıkları sorulmuştur. Bu soruyla derslerde en çok yapılan geri dönüşüm etkinlikleri belirlenmiştir. Derslerde yapılan geri dönüşüm etkinlikleri Tablo 5’te mevcuttur.

Tablo5. Derslerde Yapılan Geri Dönüşüm Etkinlikleri

Etkinlikler	f
Atık malzemelerden üç boyutlu çalışmalar yapımı	10
Sınıfta geri dönüşüm kutusu bulundurmak	6
Geri dönüşüm kutusu yapımı	4
Atık kâğıtlardan etkinlik yapımı	4
Atık malzemeler toplama kampanyaları başlatılması	3
Evdeki atık malzemelerin okula getirilmesi etkinliği	2
Atık yiyeceklerden organik gübre yapımı	2
Geri dönüşüm kavramının anlatılması	2
Afiş çalışması yapılması	2
Yarışmalar düzenlenmesi	1

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinde plastik şişe, yoğurt kabı, kavanoz kapakları gibi malzemelerden saksı, oyuncak gibi üç boyutlu etkinlikler yaparak yeniden kullanım şeklinde atık malzemeleri değerlendirdikleri tespit edilmiştir. 6 öğretmenin ise sınıfında geri dönüşüm kutusu bulundurarak, öğrencileri geri dönüşüme teşvik ettiği belirlenmektedir. Sadece 1 öğretmenin geri dönüşüme yönelik yarışmalar düzenlediği görülmektedir. Bu konuda Ö9 ve Ö12 şunları söylemiştir:

“Plastik şişe ve yoğurt kaplarından saksılar yaptık. Bide sınıfımızda dönüşüm kutularımız var, çocuklar bunlara atıyor.” (Ö9)

“Okul çapında geri dönüşüm adına yarışmalar düzenliyoruz. Bu yarışmalar için çocuklardan orijinal fikirler geliyor. Ayrıca okul içinde kâğıt toplama kampanyası yapıyoruz. Sonra eTiwining proje kapsamında etkinliklerimiz vardır.” (Ö12)

Yapılan Geri Dönüşüm Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller

Öğretmenlere derslerinde yapılan geri dönüşüm etkinliklerinde kullanılan materyallerin neler olduğu sorulmuştur. Bu soruyla derslerde yapılan geri dönüşüm etkinliklerinde en çok hangi materyallerin kullanıldığı belirlenmiştir. Derslerde yapılan geri dönüşüm etkinliklerinde kullanılan materyaller Tablo 6’da mevcuttur.

Tablo 6. Yapılan Geri Dönüşüm Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller

Materyaller	f
Plastik şişe	9
Atık kâğıt	8
Kutu	8
Yoğurt kabı	3
Atık yiyecek	3
Karton	3
Kavanoz kapağı	2
Kullanılmış ip	2
Atık yağ	2
Cam	2
Atık pil	2
Şişe kapakları	2
Eski kitap	1
Gazete	1
Toprak	1
Kavanoz	1
Tohum	1

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derslerinde yaptıkları etkinliklerde en çok plastik şişe kullandıkları tespit edilmiştir. Plastik şişeden sonra ise eşit sayıda çıkan atık kâğıt ve kutu gibi materyalleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu etkinlikler de kullanılan atık malzemelerin yanında tohum ve toprakta kullanıldığı görülmektedir. Tohum topu yapma etkinliği için atık kâğıt ve tohum kullanılmıştır. Atık malzemelerle yapılan saksı etkinliğinde ise toprak kullanılmıştır. Bu durum bazı geri dönüşüm etkinliklerin de atık malzemelerin yanında atık olmayan malzemelere de ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu konuda Ö3 şu materyalleri söylemiştir:

“Pet şişe, toprak, tohum” (Ö3)

Geri Dönüşümle İlgili Velilere Yönelik Uygulamalar

Öğretmenlere geri dönüşümle ilgili velileri nasıl yönlendirdikleri sorulmuştur. Bu soruyla velileri de geri dönüşüme katmak için neler yapılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Geri dönüşümle ilgili velilere yönelik uygulamalar Tablo 7’de mevcuttur.

Tablo 7. Geri Dönüşümle İlgili Velilere Yönelik Uygulamalar

Uygulamalar	f
Öğrenciler aracılığıyla iletişim kurulması	5
Atık malzemelerin okula gönderilmesi	5
Whatsapp grupları ile bilgilendirme yapılması	5
Veli toplantılarında geri dönüşüm konusunun gündeme alınması	3
Geri dönüşüm konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılması	3

Farkındalık kazandırmak için görseller ve videolardan yararlanılması	2
Geri dönüşüme yönelik projelere dâhil edilmesi	2

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin velilere yaptıkları yönlendirme çalışmalarının sonuçları birbirine yakındır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin aynı yönlendirme çalışmalarını yaptıklarını göstermektedir. Bu konuda Ö15 şunları söylemiştir:

“Veli toplantılarında geri dönüşüm hakkında bilgi veririm. Whatsapp grubumuzdan video ve görseller gönderirim. Evlerindeki pil, kâğıt gibi geri dönüştürülebilecek malzemelerin okula gönderilmesi konusunda öğrenciler aracılığıyla yönlendiririm.” (Ö15)

Geri Dönüşüm Konusunda Öğretmenlerin Yeterli Hissetmeme Nedenleri

Öğretmenlere geri dönüşüm konusunda ne kadar yeterli hissettiklerini ve bunun nedenleri sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kendini yetersiz hissetmektedir. Geri dönüşüm konusunda öğretmenlerin yeterli hissetmeme nedenleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Geri Dönüşüm Konusunda Öğretmenlerin Yeterli Hissetmeme Nedenleri

Yeterli Hissetmeme Nedenleri	f
Uygulamada sorun yaşanması	8
Altyapı yetersizliği	8
Farkındalık oluşmaması	3
Bilgi eksikliği	2
Velilerin ilgisizliği	1
Öğrencilerin ilgisizliği	1
Zaman yetersizliği	1

Tablo 8’e göre öğretmenlerin büyük bir kısmı kendisini yeterli hissedememe nedenleri arasında altyapı yetersizliği ve geri dönüşüme yönelik uygulamada sorun yaşanması olduğunu belirtmişlerdir.

Buradan da anlaşılabacağı üzere atık kutu sayısının azlığı gibi altyapı yetersizliğinden dolayı geri dönüşüme yönelik uygulamalarda sorun yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu bilgide yeterli olmasına rağmen altyapı yetersizliğinden dolayı uygulamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

Bu konuda Ö14 şunları söylemiştir:

“Yetersiz hissediyorum. Çünkü yaptırdığım etkinliklerden sonuç alamıyorum. Atık yağ topluyoruz, verecek yer bulmak zor. Atık malzemeler topluyoruz. Geri dönüşüm adına gönderecek yer bulmak zorluyor. Ayrıca velilerde geri dönüşüme gerekli ilgiyi göstermiyor.” (Ö14),

Geri Dönüşüm Konusunda Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri

Öğretmenlere geri dönüşüm konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri sorulmuştur. Geri dönüşüm konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeyleri Tablo 9’da mevcuttur.

Tablo 9. Geri Dönüşüm Konusunda Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri

Yeterli Görme Düzeyleri	f
Yetersiz hissediyorum	9
Kısmen yeterli hissediyorum	3
Yeterli hissediyorum	3

Tablo 9 incelendiğinde geri dönüşüm konusunda 15 sınıf öğretmeninden 9’unun kendisini yetersiz hissettiği belirlenmiştir. Yeterli hisseden ve kısmen yeterli hisseden öğretmenlerin sayısı eşit çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin geri dönüşüm hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bilgi olarak yeterli hisseden öğretmenlerin de uygulamada problem yaşadığı ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Ö4 şunu söylemiştir:

“Bilgi olarak yeterliyim; fakat çevresel yetersizlikten dolayı sıkıntı yaşıyorum. Mesela Bayburt ilinde dönüşüm kutuları yok. Bunun gibi nedenlerle bilgi olarak yeterliyim; ama pratikte uygulama konusunda yeterli değilim.”

(Ö4)

Tablo 8'e göre 3 sınıf öğretmeni geri dönüşüm konusunda yeterli hissetmektedir. Yeterli hisseden Ö3 şunu söylemiştir.

"Kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü bu konuda çok fazla bilgilendirme yapıp, yeteri kadar etkinlik yapıyorum." (Ö3)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının geri dönüşümü atık maddelerin işlenerek tekrar kullanılabilir hâle dönüştürülmesi bir kısmı da atık maddelerin ekonomiye kazandırılması şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Spiegelman ve Sheehan'ın (2004) çalışmasında geri dönüşümü, atık maddelerin çeşitli aşamalardan geçtikten sonra hammaddeye veya yan ürününe dönüşümü sonucu tekrar kullanıma sunulması olarak tanımlamak ve atık maddelerin geri dönüştürülmesinin ekonomiye katkı sağladığını belirtmektedirler. Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin geri dönüşümle ilgili tanımları literatürle örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin geri dönüşümde en çok gerekli gördükleri atık malzemelerin; kâğıt, cam, plastik ve atık pil olduğu tespit edilmiştir. Cam, plastik, pil gibi katı atıkların doğada yok olması uzun zaman almaktadır. Kâğıtların üretimi için ağaçların kesilmesi ise doğaya telafisi zor olan zararlar vermektedir. Doğanın varlığını sürdürebilmesi için atık malzemelerin geri dönüştürülmesi alınacak önemli önlemler arasında yer almaktadır. Atık malzemelerin çöpe atılması doğaya ve ekonomiye zarar vermektedir. Kaya (2017), Fen bilgisi öğretmenlerinin geri dönüşümle ilgili görüşlerini belirlediği çalışmasında, çöp kirliliğini önlemek için, önceliğin kâğıt ve plastik geri dönüşümüne verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Kâğıt geri dönüşümünün önemli olmasının sebebini "Ağaçları koruyarak doğayı da korumuş oluruz." şeklinde belirlerken, plastik geri dönüşümünün gerekliliğini ise "Yüzyıllarca doğada çözünmeden kalarak doğaya zarar vermektedir." olarak belirlemiştir. Fen bilgisi öğretmenlerine yönelik yapılan bu araştırma sonuçları paralel bir şekilde ortaya koymaktadır.

Geri dönüşümle ilgili öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, az sayıda öğretmenin eski kıyafetleri geri dönüşümde kullanılabilecek atık malzeme olarak değerlendirdiği görülmüştür. Atık kıyafet kutuları yaygınlaştırılabilir, kıyafet toplama kampanyaları yapılabilir. Bu şekilde doğal kaynaklarımızın tükenmesinin önüne geçilebilir. Tekstil ve konfeksiyon sektöründe Eser ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, doğal kaynakların tükenmesi ve atık imha maliyetlerinin artması nedeniyle, tekstil atıklarının geri dönüşümünün tüm dünyada giderek önemini artırdığını belirterek geri dönüşümde eski kıyafetlerin de önemli olabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine geri dönüşümü etkili kılmak için ne gibi adımlar atılması gerektiği sorulmuştur. Bu konuda öğretmenler birçok görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu görüşler ise, geri dönüşüm üzerine tanıtım, bilgilendirme ve insanları bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerektiğidir. Araştırmalar incelendiğinde, geri dönüşüm adına eğitimler verilerek, bireylerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesinin geri dönüşümü yaygınlaştırmak adına çok önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca geri dönüşümü yaygınlaştırmak çevre sorunlarının engellenmesini ve toplumlara ekonomik açıdan kazanç sağlamaktadır. Ak ve Genç (2018) de üniversite öğrencileriyle geri dönüşüm bilinci üzerine yaptıkları araştırmada ekolojik denge ve ekonomik kaynakların devamlılığı açısından toplumun geri dönüşüm konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, geri dönüşüm konteynırlarının sayılarının yeterli sayıda olmaması ve altyapı yetersizliklerinin olması geri dönüşümün yaygınlaşmasına engel olduğunu ifade etmektedir. Dinler ve diğerleri (2020) de okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının çoğunluğunun okulda geri dönüşüm kutularının olmasından dolayı geri dönüşüme dikkat ettiği; fakat evlerinde geri dönüşüm kutularının olmamasından dolayı aynı özeni gösteremediğini tespit etmişlerdir. Bu da geri dönüşüm kutularının bulunmasının geri dönüşüm için önemini desteklemektedir.

Yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine geri dönüşüm imkanlarının kısıtlı olmasından dolayı yeniden kullanım alanında çok sayıda etkinlik yaptıkları tespit edilmektedir. Yapılan bu etkinliklerde en çok atık malzemelerden üç boyutlu çalışmalar yapımı etkinliği olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerde en çok kullanılan atık malzemeler plastik şişe ve atık kâğıtlardır. Sınıf öğretmenlerinin atık materyalleri derste kullanmaları, öğrencilerin çevreye karşı duyarlılık kazanmaları açısından önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu tür etkinlikler sayesinde öğrenciler, hem çevreye zarar vermeden üretmenin yollarını öğrenmekte hem de problem çözme, el becerisi ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirme imkânı bulmaktadır (Demirel & Yıldız, 2019).

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine geri dönüşüm konusunda velilere yönelik ne gibi uygulamalar yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, geri dönüşüm konusunda bilgi vermek için velilerle öğrenciler aracılığıyla iletişim kurdukları tespit edilmiştir. Küçük yaşlardaki çocuklara geri dönüşüm bilinci kazandırmakta ailenin ve öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenler gerek öğrencileri aracılığıyla gerekse bilgilendirme toplantıları gibi uygulamalar yaparak ailelere de ulaşabilir. Bu sebeplerden dolayı eğitimin en önemli unsurlarından biri öğretmenlerdir. Özer (2007) çalışmasında çevre eğitiminde öğretmenlere çok fazla görev düştüğünü ifade ederek onlardan, öğrencilere çevre bilinci kazandırarak çevreyi korumak için gerekli olan tüm önlemleri açıklayıp, çevreyi koruyan bilinçli bireyler yetiştirmelerinin beklendiğini ifade ederek yapılan bu araştırmayı desteklemiştir.

Bu araştırmada tespit edilen diğer bir bulgu altyapı yetersizliğinin öğretmenlerin uygulamada sorun yaşamasına neden olmasıdır. Geri dönüşüm konteynırların yeteri kadar olmaması, etkinliklerde toplanan atık malzemeleri gönderecek yer bulmada sıkıntı yaşamaları öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetme sebeplerindendir. Kaya ve diğerleri (2019) tarafından fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin geri dönüşüm hakkındaki bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu ancak geri dönüşüm için yeterli sorumluluğu almadıkları görülmüştür. Her iki araştırmada da öğretmenlerin bilgi olarak yeterli, uygulamada yetersiz olduğu görülmektedir. Fakat bu araştırmada altyapı yetersizliğinden dolayı uygulamada problem yaşanırken, fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan araştırmada sorumluluk almak istemedikleri için uygulama yapmadıkları görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin; geri dönüşüm konusunda teoride yeterli bilgiye sahip olmalarına rağmen uygulamada eksiklerinin oldukları ve kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin geri dönüşüm adına yaptıkları çalışmalar daha çok okulu ve sınıf içini kapsamaktadır. Geniş çaplı projeler yürüten öğretmen sayısı azdır. Bu durum, toplumda geri dönüşüm bilincinin yaygınlaşmasını engellemektedir. Elde edilen bu sonuçlara yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

1. Geri dönüşüm bilincini artırmak için öğrencilere ve velilere yönelik daha fazla tanıtım, eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
2. Öğretmenlerin uygulamada yaşadığı sıkıntıları gidermek için destek mekanizmaları oluşturulmalı (örneğin; geri dönüşüm kutu sayısı arttırılmalı, atık malzeme toplama ve gönderme desteği)
3. Okullarda geri dönüştürülür atık malzemeler toplanması için kampanyalar başlatılabilir.

KAYNAKÇA

- Ak, Ö., & Genç, A. T., (2018). Üniversite öğrencilerinin geri dönüşüm bilinci üzerine bir araştırma. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 19-39.
- Akdur, R. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye'de çevre koruma politikaları: "*Türkiye'nin Avrupa Birliğine uyumu*" (Vol. 23). Ankara Üniversitesi.
- Armağan, B., Demir, İ., Demir, Ö., & Gök, N. (2006). Katı atıkların ekonomide değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Odası*, Yayın No: 2006-23.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.

- Büyüksaatçı, S., Küçükdeniz, T., & Esnaf, Ş. (2008). Geri dönüşüm tesislerinin yerinin gustafson-kessel algoritması-konveks programlama melez modeli tabanlı simülasyon ile belirlenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-20.
- Çimen, O. (2008). Çevre eğitiminde tatlısu ekosistemleri konusundaki temel kavramların üniversite öğrencileri tarafından algılanma düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çimen, O., & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.
- Çimen, O., & Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.
- Demir, M., & Yıldız, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin atık materyal kullanımına ilişkin görüşleri ve uygulamaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 85-102.
- Demirel, M., & Yıldız, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin atık materyal kullanımına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 115-132.
- Demirbaş, M., & Pektaş, H.M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 195-211.
- Dinler, H., Simsar, A., & Doğan, Y. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik düşüncelerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 1-11
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 91-100.
- Eser, B., Çelik, P., Çay, A., & Akgümüş, D. (2016). Tekstil ve konfeksiyon sektöründe sürdürülebilirlik ve geri dönüşüm olanakları. *Tekstil ve Mühendis*, 23(101), 43-60.
- Haktanır, G., & Çabuk, B. (2000). Okul öncesi dönemde çocukların çevre algısı. *Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi*. Ankara.
- Karatekin, K. (2013). Öğretmen adayları için katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 72.
- Kahyaoglu, M., & Kaya, M. F. (2012). Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine ve çevreyle ilgili sivil toplum örgütlerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 2(1), 91-107.
- Kaya, A. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin geri dönüşüm hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Kaya, A., & Uzoğlu, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin geri dönüşüm hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (76), 365-381.
- Keser, S. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kocataş, A. (2012). *Ekoloji çevre biyolojisi*. Dora Yayıncılık.
- Maskan, A. K., Efe, R., Gönen, S., & Baran, M. (2006). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 1-12.
- Meriç, G., & Kayranlı, B. (2003). *Endüstriyel katı atık yönetimi*. 5. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi,

Adana.

- Mert, M. (2006) Lise öğrencilerinin çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilinç düzeylerinin saptanması (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, S. (2007). Sürdürülebilir kalkınma sürecinde çevre yönetim sistemleri uygulamaları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Spiegelman, H., & Sheehan, B. (2004). The future of waste. *Bio Cycle*, 45(1), 59-62.
- Türkiye Çevre Vakfı (TÇV) (2003). *Türkiye'nin çevre sorunları*. Ankara: TÇV Yayın No: 163.
- Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü., & Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, S., & Morgil, F. İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 84-91.



TEACHERS' VIEWS ON EIL-ORIENTED INSTRUCTION, MATERIALS, ASSESSMENT, AND TEACHER TRAINING: A COMPARATIVE ANALYSIS

ULUSLARARASI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİM, MATERYAL, ÖLÇME-DEĞERLENDİRME VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ KONUSUNDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: KARŞILAŞTIRMALI ANALİZ

Şakire Erbay Çetinkaya

Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, sakirecetinkaya@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000000325941205>

Abstract

Teaching English as an International Language, which aims at empowering both language teachers and students through promoting critical thinking, equipping them with strategic competence, and preparing them for global communication contexts, has emerged as paradigm shift in ELT. However, it has provoked mixed feelings in foreign language education, and therefore the issue needs to be investigated further from diverse angles to ensure a complete understanding. Therefore, the current case study was conducted with a cohort of 2 graduate students majoring in English Language Teaching (ELT) who were enrolled in a 16-week TEIL course. The study aimed at exploring the perceptions of one active and one inactive teacher regarding EIL-oriented oracy and literacy instruction, materials, assessment and evaluation, and teacher training and education in a comparative fashion. To that end, a focus group interview was conducted in an interactive atmosphere with the participants to let collective wisdom ensure a deeper understanding of the issue from teacher perspectives. Collective wisdom has the potential to reveal a wealth of data and insights that cannot be reached through individual interviews, as it brings together the knowledge, experiences and views of different individuals, which justifies its utilisation as the main data gathering technique in the current study. The findings showed that although the participants held positive attitudes, they were concerned about its translation into practice in Türkiye due to mainly existing assessment and evaluation practices. The study ends with implications to ensure a synergy between beliefs and practices.

Keywords: TEIL, English language teachers, teacher perceptions, qualitative research, focus group interview

Özet

Uluslararası Dil Olarak İngilizce Öğretimi (TEIL), eleştirel düşünmeyi teşvik ederek, stratejik yeterlilik kazandırarak ve küresel iletişim bağlamlarına hazırlık yaparak hem öğretmenleri hem de öğrencileri güçlendirmeyi amaçlayan bir paradigma değişimi olarak İngilizce öğretiminde (ELT) öne çıkmıştır. Ancak, bu yaklaşım yabancı dil eğitiminde karışık duygular uyandırmış ve bu nedenle konunun çeşitli açılardan daha fazla araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, mevcut çalışma, İngilizce Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapan ve 16 haftalık bir TEIL dersi alan iki öğrenciyle yürütülen bir durum çalışmasıdır. Çalışma, biri aktif, diğeri pasif öğretmen olan katılımcıların, EIL odaklı sözlü ve yazılı dil öğretimi, materyaller, ölçme ve değerlendirme ile öğretmen eğitimi konularındaki algılarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, etkileşimli bir ortamda odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve katılımcıların kolektif bilgeliğinden faydalanılarak konunun öğretmen bakış açısından derinlemesine anlaşılması hedeflenmiştir. Kolektif bilgelik, bireysel görüşmelerle elde edilemeyen zengin veri ve içgörülerini ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir ve bu nedenle çalışmanın ana veri toplama yöntemi olarak tercih edilmiştir. Bulgular, katılımcıların olumlu tutumlar sergilediğini ancak Türkiye'deki mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamaları nedeniyle uygulamaya geçiş konusunda endişeleri olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, inançlarla uygulama arasında uyum sağlanmasına

yönelik önerilerle sona ermektedir.

Anahtar Kelimeler: TEIL, İngilizce öğretmenleri, öğretmen görüşleri, nitel araştırma, odak grup görüşmesi

INTRODUCTION

The global status of English as the de facto global lingua franca (Callies vd., 2022) with far greater number of non-native learners has given rise to paradigmatic shifts, in that teaching English with a global mindset rather than teaching it as a foreign or second language has started to attract much scholarly attention particularly in Expanding Circle countries (Rose & Montakantiwong, 2018), which should be understood communities that teach and learn English as a foreign language (Canagarajah, 2014). Diverse terms have been devised to refer to that changing mindset, including World Englishes (WE, hereafter), English as a Lingua Franca (ELF, hereafter), and English as an International Language (EIL, hereafter). Despite having commonalities, these terms need to be distinguished for a true understanding of the issue. WE should be understood as the attempt to explore nativized Englishes and document the variation. On the other hand, ELF aims at documenting the features of exchanges occurring between L2 speakers of English. The last concept, i.e., EIL, needs to be understood as EIL should be understood as the attempt of developing a new understanding of the changing English to help learners communicate successfully in multicultural contexts (Marlina, 2018) and some certain principles (McKay, 2018) to inform language pedagogy.

As an emerging paradigm in English Language Teaching (ELT), Teaching English as an International Language (TEIL, hereafter) should be understood as an ideological position that aims at helping learners become effective language users who could communicate their ideas and feelings through using their own English varieties and getting aware of the changing demographics and functions of English rather than stick to native-speaker forms (Matsuda, 2018). The paradigm, thus, challenges the USA/UK-bias in ELT, native speakerism, English-only ideology, and offers a pragmatic solution suggesting exposure to and awareness of English varieties and users, a broader understanding of English-speaking cultures, and development of a critical perspective (Matsuda, 2018).

The pedagogy adopting EIL, i.e., Teaching English as an International Language (TEIL, hereafter), requires a bottom-up selection of an instructional variety in line with contextual realities and student needs, promotion of awareness and exposure to diverse English varieties, empowering learners with communicative strategies, broadening cultural content of language instruction to include local, international and global cultural elements, and promoting sensitivity and responsibility among learners through encouraging them to think critically upon related issues to the global status of English and its consequences as course input (Matsuda & Friedrich, 2011). TEIL also addresses assessment and evaluation. A meaningful and productive EIL assessment requires a careful selection of linguistic norms to be tested, exposure to native and non-native English varieties, and assessment of intercultural strategic competence (Hu, 2012).

Despite the popularity of TEIL in various educational contexts, it has been documented with some challenges to include instructional materials limitations, resource constraints that should be understood as time, expertise, and financial resources, stakeholder conflicts, and assessment alignment (Brown, 2012).

The documented literature shows that the issue has been investigated from a diverse range of perspectives. There are studies investigating learners' attitudes towards EIL (see, for instance, Lee & Hsieh, 2018; Tauchid et al., 2022). Teachers' views have been also investigated (see, for instance, Tajeddin et al., 2020). Furthermore, several studies from diverse education contexts have been conducted to trace EIL in instructional materials (see, for instance, Naji-Meidani & Pishghadam, 2013). Additionally, there are studies which aim at developing instruments to explore the attitudes of learners towards EIL (see, for instance, Lee & Hsieh, 2018; Lee et al., 2017; Marefat & Pakzadian, 2017). In those studies, the need for ELT professional to think globally but act locally and teach English effectively through equipping learners with intercultural communicative competence has been voiced in various contexts (e.g., Erbay-Çetinkaya & Kayaoglu, 2024; Saud, 2020). However, earlier studies have shown that despite positive views about EIL and the positive impact of related interventions and courses on teacher mindset to reshape those views, there still exists a huge gap between

beliefs and practices (e.g., Christou et al., 2024). Based upon the conclusion that further studies are needed, the current study aimed at exploring the perceptions of one active and one inactive teacher in a comparative fashion regarding EIL-oriented oracy and literacy instruction, instructional materials, assessment and evaluation, and teacher training and education.

METHODOLOGY

The research design of the current study is a case study that is documented to examine real-life issues and situations in-depth, thereby ensuring contextual insights (Yin, 2014). It was conducted at an MA programme hosted by a state university in the northeast of Turkey. A cohort of 2 graduate students majoring in English Language Teaching (ELT) who were enrolled in a 16-week TEIL course served as the sample of the current study. Table 1 summarises participant information as follows:

Table 1. Participant Information

Participant	Gender	Age	Graduation	Teaching Experience	Current Position
P1	Female	28	English language teaching	5-year-experience at MoNE schools	Actively working as a teacher and vice-principle
P2	Female	38	English language and literature	3-year-experience at a foreign language school in higher education	Inactive teacher

The qualitative data were gathered through a focus-group interview through video conferencing where the participants were encouraged to discuss the issue regarding those four dimensions in a moderated session by the researcher. Collective wisdom has the potential to reveal a wealth of data and insights that cannot be reached through individual interviews, as it brings together the knowledge, experiences and views of different individuals, which justifies its utilisation as the main data gathering technique in the current study. After the video-recorded data in Turkish were transcribed and translated into English, the data were analysed via content analysis. The researcher manually coded the textual data through identifying the codes, categorising them, and creating abstract themes out of them (Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994).

FINDINGS

The findings are presented in line with the four dimensions, including EIL-oriented oracy and literacy instruction, EIL-oriented instructional materials, EIL-oriented assessment, and EIL-oriented teacher education.

EIL-oriented Oracy and Literacy Instruction

The participants were asked their opinions regarding EIL-oriented oracy and literacy instruction, and the encoded data analysis was tabulated in Table 2.

Table 2. Comparative Analysis: EIL-Oriented Literacy and Oracy

Dimension	Category	Codes	Participant
EIL-oriented Oracy	Exposure to Global Englishes	The importance of bringing diverse accents and increase familiarity with varied pronunciation and structures	-P1
			-P2
		The need to expose to diverse accents to promote intercultural communication	-P2
	Focus on Communication vs Accuracy	The value of fluency, intent, and meaning rather than Anglophone pronunciation and correctness—mistakes should not obstruct communication	-P1
			-P2
	Intercultural Competence	The need to build tolerance and familiarity with diverse English accents	-P1
		Exposure as a tool for intercultural understanding	-P2

EIL-oriented Literacy	Structural Constraints in Turkey	Neglect of writing skills	-P1
	Flexible Rhetorical Models	Assessment pressure; high-stakes exams limiting EIL-aligned writing practices and creative and critical writing	-P2
		The need to start non-Anglophone rhetorical models, then gradually introducing Anglophone norms based on learners' goals and contexts	-P1
		Offering freedom to learners to express their ideas freely rather than adhere to rigid assessment norms	-P2

The findings show that both active and inactive teachers recognize the value of exposing Turkish foreign language learners to diverse Englishes and the need to de-center Anglophone norms. They think that teachers with such a mindset and motivation could bring diverse accents to the classroom to increase students' awareness and enhance intercultural communicative competence. However, they believe that while EIL-oriented oracy is realisable in the Turkish context, structural constraints in Turkey make it difficult to practice TEIL in literacy. These constraints should be understood as the undervalued position of writing in the Turkish education context and the urge to assess and evaluate students with Inner-Circle norms in the exam-oriented Turkish system. The following excerpt shows the nuanced perspective of the active teacher who stated that specific learner needs, goals, and context-sensitive instructional challenges determine the imposition of either EIL or Anglophone rhetorical norms in the teaching of literacy in Türkiye:

This is entirely related to the group of students you are working with. If they are not preparing for high-stakes exams and are genuinely learning English for themselves, they can be encouraged from the beginning not to conform to Anglophone rhetoric. Anglophone rhetoric can be introduced later on. The needs of the group are the determining factor here. (P1, active teacher)

EIL-Oriented Teaching Materials

The participants were also asked their views on EIL-oriented instructional materials, and the emergent codes and categories are tabulated in Table 3.

Table 3. Comparative Analysis: EIL-Oriented Teaching Materials

Dimension	Category	Codes (Emergent Themes)	Participant
EIL-Oriented Teaching Materials	Relevance of EIL Materials to Local Context	Alignment with the Turkish EFL context	-P2
	Adaptability of Existing Materials	Modifying current materials, using digital tools and AI	-P1
			-P2
	Time-consuming nature of Materials Adaptation	Heavy teaching schedules and various responsibilities	-P2
	Teacher Autonomy and Mindset	Teachers' desire to transform their classes	-P1
			-P2

The content analysis of the data shows that both welcome EIL-oriented teaching materials for the relevance of EIL for the Turkish culture where learners as English as a foreign language learner will mostly use English with non-native speakers. Additionally, they noted that adapting the instructional materials at hand could be easily adapted to be EIL sensitive, for digital tools and AI could be utilised to devise tailored materials. However, they underlined that teachers who have heavy schedules with various routines and those who are not open to the paradigm do not want to adapt their materials. The following excerpt reflects the inactive teacher's perspective on the adaptation of the existing materials with accessible authentic resources, yet she underlines the role of individual teacher mindset in overcoming the challenges for doing so such as heavy teacher schedule:

If desired, creating additional materials is very easy—newspapers, the Internet. The challenge here might be adapting them to the curriculum due to time constraints. Teachers already have very routine tasks, and this might be a time-consuming process for them. However, if the teacher already has this mindset, doing it isn't really that difficult. (P2)

Still another important finding is that both the active and inactive teachers were found to have a limited understanding for EIL-oriented instructional materials, for both mostly elaborated on them referring to listening materials and cultural content.

EIL-Oriented Assessment

Table 4 presents the encoded codes and categories related to the participants' views of EIL-oriented assessment and evaluation.

Table 4. Comparative Analysis: EIL-Oriented Assessment

Dimension	Category	Codes	Participants
EIL-oriented Assessment	Feasibility of EIL Assessment	Applicable even in primary school with low exam pressure	-P1
		More feasible in higher education due to teacher autonomy	-P2
	Challenges	Rigid MoNE structure and stakeholders lacking EIL awareness	-P1
		Standardized and Anglophone-oriented rubrics and centralized testing systems limiting innovation	-P2

The currently inactive teacher, drawing from her experience within a Turkish higher education institution and her parenthood, underlined standardized Anglophone-oriented rubrics and lack of teacher autonomy, particularly in primary, secondary, and high schools under the guidance of Ministry of National Education. She contrasted MoNE schools with higher education institutions with greater flexibility, where instructors are independent and norm-free. On the other hand, the active teacher acknowledged those constraints, yet she believed that baby steps could be taken even within the current system, especially at the primary level. Both agreed that conscious efforts are needed to raise the awareness of stakeholders and update institutional frameworks to ensure bigger steps in assessment and evaluation. The following excerpt highlights the inactive teacher's reflections on the limitations faced by teachers within MoNE:

When exams are standardized in the Ministry of National Education (MEB), and the assessment rubrics are also standardized, teachers can't act very autonomously in assessment. Even if a student can express themselves well, they are evaluated according to these norms. Because of certain assessment parameters, they may not be able to receive a high grade. For example, when assessing at university, we used to be more subjective—if the student could get their point across, they were considered successful. But I don't think it's the same in MEB. The system ties the teacher's hands. (P2)

EIL-oriented Teacher Education

Lastly, the encoded data regarding the participants' views of EIL-oriented teacher education were tabulated in Table 5 as follows.

Table 5. Comparative Analysis: EIL-oriented Teacher Education

Dimension	Category	Codes (Emergent Themes)	Participant
EIL-Oriented Teacher Education	-EIL-Oriented Pre-service Training	Elective, Not Imposed EIL Education	P2
		Mandatory in Pre-service Education	P1
	EIL-Oriented In-service Training	Difficulty to change in-service teachers' mindset	P1
		Equipping current teachers well with related knowledge and skills	P2

Both teachers were found to have contrasting perspectives on the integration of EIL pedagogy in pre- and in-service teacher training during the focus group discussion. While both agreed on the need for EIL training, they differed on its voluntary or mandatory nature and the time of the training. P1 argued for mandatory EIL-oriented pedagogy during pre-service training, touching on the role of such awareness-raising content to

overcome prejudices. Additionally, she regarded this incorporation as a must, for those teachers could become influential stakeholders or policymakers. The second participant, on the other hand, supported selective training, for unforcing unwilling pre-service teachers to adopt the EIL mindset would not be effective for any education parties.

Regarding in-service teacher education, they had different views. The second participant stressed the importance of equipping the current teachers well with related knowledge and skills because most are not aware of that paradigm. Additionally, she touched upon the fact that in Türkiye, due to public savings measures, new teachers cannot be hired, and therefore, it is necessary to train the existing ones. P1, on the other hand, expressed serious concerns about the difficulty of shifting in-service teachers' mindsets, for experiencing the field may result in burnout and teacher resistance. due to burnout and resistance from field experience. Therefore, she believed that early intervention during pre-service training is more effective. She expressed it as follows:

I think it's very difficult to change the perspective of in-service teachers because they see the field and are getting burned out. They also influence each other at this point. When students see the field, they realize the difficulty of the job and may not find the courage within themselves. But it would be more appropriate to introduce this concept to them before they see the field, before they burn out, while they are still vibrant. "The tree is bent while it is young." (P1)

DISCUSSION AND CONCLUSION

The current study aimed at exploring the perceptions of one active and one inactive teacher in a comparative fashion regarding EIL-oriented oracy and literacy instruction, instructional materials, assessment and evaluation, and teacher training and education. It was found that both participants acknowledged the idea of TEIL (Lee & Hsieh, 2018; Tauchid et al., 2022), yet they were found hesitant to integrate it into classroom pedagogy in the Turkish contexts due to various concerns. Their questions and doubts when it came to conceiving the teaching of ELF-oriented classes on a regular basis were similar to those in the study of Cogo and Siqueira (2017). This is in line with the fact that the transition from theory to practice is often complex (Christou et al., 2024).

The findings also show that the participants' responses underline similar EIL-oriented teacher roles suggested by Renandya (2012), in that they were positive about TEIL and believed that teachers need to provide various materials covering diverse Englishes and should be mindful and active instructional materials user.

It could be concluded that the MA programme had played an important role in developing positive attitudes towards TEIL, yet it was not enough to create a complete synergy between their favourable attitudes and current or future classroom implementations due to contextual factors, in line with several earlier studies (e.g., Christou et al., 2024).

Based upon that comparative analysis, several implications could be suggested to ensure a parallelism between beliefs and practices. As assessment and evaluation is one of serious teacher concerns, assessment and evaluation practices need to be revised (Lowenberg, 2012). Additionally, in the integration of the philosophy of TEIL into the pre-service teacher education curriculum, teacher education frameworks such as the ones suggested by Bayyurt and Sifakis (2015) and Dogancay-Aktuna and Hardman (2012) could be utilised. Besides, the potential of successful and concrete classroom practices to change people's mindset cannot be ignored, and therefore, in such trainings concrete implementations and materials around the world need to utilised to change teacher mindset (Matsuda & Friedrich, 2011).

Lastly, although the current case research offered an in-depth and comparative understanding of TEIL in the Turkish context, still is not without its limitations. The small sample size and the sole data gathering technique do not let the researcher generalise the data, thereby making room for future studies with larger samples and more robust study designs.

Acknowledgement

The author would like to express sincere gratitude to the participants of this study for their valuable contributions. Special thanks are also extended to the organizers of the UKEBK 2025 Conference, held in Trabzon, Türkiye, where parts of this study were presented orally and received constructive feedback.

REFERENCES

- Bayyurt, Y., & Sifakis, N. (2015). ELF-aware in-service teacher education: A transformative perspective. In H. Bowles & A. Cogo (Eds), *International perspectives on English as a lingua franca: Pedagogical insights* (pp 117-136). Palgrave Macmillan.
- Brown, J. D. (2012). EIL curriculum development. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu, & W. A. Renandya (Eds), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp 148-167). Routledge.
- Callies, M., Hehner, S., & Meer, P. (2022). Introduction. In M. Callies, S. Hehner, P. Meer & M. Westphal (Eds), *Glocalising teaching English as an international language: New perspectives for teaching and teacher education in Germany* (pp 1-6). Routledge.
- Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal*, 5(4), 767-785. <https://doi.org/10.1002/tesj.166>
- Christou, E., Thomas, N., & McKinley, J. (2024). Chinese pre-service English teachers' beliefs about English as an international language (EIL). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(10), 4166-4181. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2148681>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Cogo, A., & Siqueira, S. (2017). Emancipating myself, the students and the language: Brazilian teachers' attitudes towards ELF and the diversity of English. *Englishes in Practice*, 4(3), 50–78. <https://doi.org/10.1515/eip-2017-0003>
- Doğançay-Aktuna, S., & Hardman, J. (2012). Teacher education for EIL: Working toward a situated meta-praxis. In A. Matsuda (Ed), *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp. 103-118). Multilingual Matters.
- Erbay-Çetinkaya, Ş., & Kayaoglu, M. N. (2024). Responses to an EIL-oriented general english course: Views of internal and external stakeholders. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 9(2), 136-160.
- Hu, G. (2012). Assessing English as an international language. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu, & W. A. Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 123–143). Routledge.
- Lee, J. S., & Chen Hsieh, J. (2018). University students' perceptions of English as an International Language (EIL) in Taiwan and South Korea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(9), 789-802. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1438448>
- Lee, J. S., M. Dressman, Y. Nakamura, K. Lee, S. Eliane, N. Drajiati, & J. Chen Hsieh. (2017). Development and validation of the EIL awareness measurement questionnaire. TESOL 2017 International Convention and English Language Expo, Washington, DC.
- Lowenberg, P. (2012). Assessing proficiency in EIL. In A. Matsuda (Ed), *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp. 84-102). Multilingual Matters.
- Marlina, R. (2018). Revisiting the pedagogy of English as an international language. *RELC Journal*, 49(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/0033688218765831>
- McKay, S. L. (2018). English as an international language: What it is and what it means for pedagogy. *RELC*

Journal, 49(1), 9-23. <https://doi.org/10.1177/0033688217738817>

- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2011). English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, 30(3), 332-344. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01717.x>
- Matsuda, A. (2018). Is teaching English as an international language all about being politically correct?. *RELC Journal*, 49(1), 24-35. <https://doi.org/10.1177/0033688217753489>
- Marefat, F., & Pakzadian, M. (2017). Attitudes towards English as an International Language (EIL) in Iran: Development and validation of a new model and questionnaire. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 127-154.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Naji Meidani, E., & Pishghadam, R. (2013). Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 83-96.
- Renandya, W. A. (2012). Teacher roles in EIL. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(2), 65-80.
- Rose, H., & Montakantiwong, A. (2018). A tale of two teachers: A duoethnography of the realistic and idealistic successes and failures of teaching English as an international language. *RELC Journal*, 49(1), 88-101.
- Saud, M. S. (2020). Teaching English as an International Language (EIL) in Nepal. *Indonesian TESOL Journal*, 2(1), 29-41.
- Tajeddin, Z., Atai, M. R., & Pashmforoosh, R. (2020). Beliefs about English as an international language (EIL): Voices from Persian-speaking English teachers. *Pedagogies: An International Journal*, 15(2), 127-145. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1684923>
- Tauchid, A., Saleh, M., Hartono, R., & Mujiyanto, J. (2022). English as an international language (EIL) view in Indonesia and Japan: A survey research. *Helikon*, 8(10).
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.



WEB 2.0 TEKNOLOJİLERİNİN ORTAOKUL 8. SINIF TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI VE DERS TUTUMLARINA ETKİSİ*

THE EFFECT OF THE USE OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES IN SECONDARY SCHOOL 8TH GRADE HISTORY TEACHING ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND COURSE ATTITUDES

Aykut Akar

Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, aykutakar25@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0007-9748-2622>

Aydın Güven

*Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, aydinguven@atauni.edu.tr ,
<https://orcid.org/0000-0001-9826-2364>*

Özet

Bu araştırmanın amacı, 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılarak yürütülen çalışmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir ortaokulda öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 50 sekizinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Öğrenciler rastgele şekilde deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubunda dersler, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş yapılandırılmış bir öğretim programı ile kontrol grubunda ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın programı doğrultusunda işlenmiştir. Veri toplama sürecinde, akademik başarıyı ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi”, tutumları ölçmek için ise “Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS-22 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler, başarı testinde kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar almıştır. Ancak, derse yönelik tutum açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Web 2.0 araçlarının öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğunu, ancak tutum değişiminde sınırlı etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitim teknolojisi, tarih eğitimi, web 2.0 araçları, akademik başarı

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of the use of Web 2.0 tools on students' academic achievement and attitudes towards the course in the 8th grade Turkish Revolution History and Atatürkçülük course. The study, which was conducted using a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods, involved 50 eighth grade students studying in a secondary school in the 2023-2024 academic year and selected by convenient sampling method. Students were randomly assigned to experimental and control groups. In the experimental group, the lessons were taught with a structured curriculum supported by Web 2.0 tools and in the control group, the lessons were taught in line with the program of the Ministry of National Education. In the data collection process, the “Academic

*Bu araştırma, Aykut AKAR’ın “Web 2.0 Teknolojilerinin Ortaokul 8. Sınıf Tarih Öğretiminde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Ders Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Araştırma, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No: SYL-2024-13293).

Achievement Test” developed by the researcher was used to measure academic achievement and the “Attitude Scale” was used to measure attitudes. The data obtained were analyzed with SPSS-22 statistical program. The results of the analysis showed that Web 2.0 tools significantly increased students' academic achievement. Students in the experimental group scored higher in the achievement test than the control group. However, there was no significant difference between the two groups in terms of attitude towards the course. This result reveals that Web 2.0 tools have a positive effect on learning, but have a limited effect on attitude change.

Keywords: Educational technology, history education, web 2.0 tools, academic Achievement

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişimi, toplumun her alanında olduğu gibi eğitim sisteminde de köklü değişimlere neden olmuş, öğretim süreçlerini yeniden şekillendirmiştir. Eğitim kurumlarının, dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayarak bireyleri bilgiye hızlı erişebilen, teknolojiyi etkin şekilde kullanabilen ve dijital araçları öğrenme süreçlerine entegre edebilen bireyler olarak yetiştirmesi artık bir zorunluluk hâline gelmiştir (Taş, 2017, s. 1). Dijital dönüşüm süreci, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar geliştirerek öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmakta, öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirmekte ve bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Karamustafaoğlu & Kılıç, 2020, s. 2). Bu bağlamda eğitim teknolojilerinin etkili kullanımı, çağdaş öğretim yöntemlerinin temelini oluşturmakta ve öğrenci odaklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle Covid-19 pandemisi, eğitimde dijital teknolojilere duyulan ihtiyacı artırmış ve Web 2.0 araçlarının kullanımını yaygınlaştırmıştır (Ergüven & Pamuk, 2022, s. 257). Web 2.0 teknolojileri, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini sağlayarak akademik başarıyı destekleyen etkileşimli ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları sunmaktadır (Avcı & İstanbullu, 2022, s. 62; Çenesiz, 2020, s. 40; Horzum, 2007, s. 102). Bu araçlar, yalnızca bilgi aktarımı sağlamakla kalmayıp, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına, problem çözme becerilerini geliştirmesine ve eleştirel düşünme yetilerini güçlendirmesine olanak tanımaktadır (Çelik, 2021, s. 175; Jimoyiannis, vd., 2013; Lee & Tseng 2008, s. 340). Web 2.0 araçları, özellikle öğrenci merkezli öğrenme anlayışını destekleyerek, öğretmenlerin ders materyallerini daha etkileşimli ve katılımcı hâle getirmesine yardımcı olmaktadır (Elmas & Geban, 2012, s. 248; Çalışkan vd., 2019, s. 71).

Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, özellikle tarih eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Tarih dersleri, genellikle soyut kavramların yoğun olduğu, kronolojik bilgilerin ezberlenmesine dayanan bir yapıya sahip olduğundan, öğrencilerin dersi sıkıcı ve zorlayıcı bulmalarına neden olabilmektedir (Demircioğlu, 2011, s. 206; Güven, 2014, s. 1; Hali, 2014, s. 159). Geleneksel tarih öğretimi yöntemleri çoğunlukla pasif öğrenmeye dayalıdır ve öğrencilere tarihsel olayları kavramsal bir çerçevede analiz etme fırsatı sunmakta yetersiz kalmaktadır (Nasser, 2021, ss. 53-54). Ancak, Web 2.0 araçlarının sunduğu görsel, interaktif ve etkileşimli yapı, tarihsel olayların daha ilgi çekici ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlayarak öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (Bull vd., 2008, s. 285). Bu teknolojiler sayesinde öğrenciler, tarihsel içeriği daha derinlemesine keşfetme, olaylar arasındaki ilişkileri analiz etme ve tarihle bireysel bir bağ kurma fırsatı yakalayabilmektedir. (Boadou vd., 2014, s. 204; Tribukait, 2020, s. 7-8). Dijital tarih eğitimi, öğrencilere bilgiyi ezberlemek yerine, tarihsel olayları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama becerisi kazandırmayı hedeflemektedir (Kelly, 2013, s. 12). Bununla birlikte, Web 2.0 araçlarının sunduğu zengin içerikler, öğrencilerin tarih konularına farklı perspektiflerden yaklaşmalarını sağlayarak, tarihsel bilgileri daha bütüncül bir şekilde anlamalarına katkıda bulunmaktadır (Altıntaş & Sağnak, 2022, s. 239; Ergüven & Pamuk, 2022, s. 268). Özellikle görsel materyaller, animasyonlar, interaktif haritalar ve oyunlaştırılmış öğrenme uygulamaları, öğrencilerin tarihsel süreçleri daha iyi kavramalarına yardımcı olmaktadır (Turan, 2012, ss. 211-212; Yağcı, 2017, ss. 103-104).

Günümüz öğrencileri, dijital çağın bir parçası olarak dijital yerliler olarak adlandırılmakta ve teknolojiyi kullanma konusunda büyük bir aşinalığa sahip olmaktadır (Prensky, 2001, ss. 1-2). Ancak, bu durum her zaman öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Dijital teknolojilerin hızla gelişmesi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu araçlara adapte olmalarını ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini gerektirmektedir (Okumuş, 2019, ss. 507-508). Tarih derslerinde Web 2.0

araçlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öğrencilere dijital beceriler kazandırılması ve öğretmenlerin bu teknolojileri pedagojik açıdan nasıl verimli kullanabileceklerine dair yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Okumuş, 2021, ss. 227-228). Web 2.0 teknolojilerinin tarih eğitimine entegrasyonu, yalnızca öğrencilere değil, öğretmenlere de önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu araçlar, öğretmenlerin ders süreçlerini daha yenilikçi hâle getirmelerine, ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitlilik kazanmasına ve hazırlanan materyallerin de kolayca güncellenmesine olanak tanımaktadır. (Rosen & Nelson, 2008, ss. 221-222; Toktamysov vd., 2023, ss. 2181-2182).

Padlet gibi iş birliğine dayalı platformlar, öğrencilerin ortak çalışmalar yapmasını sağlarken (Kavasoğlu, 2020, s. 71; Ofianto vd., 2024, s. 889), Canva ve Prezi gibi görsel araçlar tarihsel olayların daha etkili ve ilgi çekici bir şekilde sunulmasına katkı sunmaktadır (Agustina vd., 2022, s. 131; Çeçen, 2020, s. 57; Patricia & Susanti, 2024, s.516; Tonbuluğlu, 2022, ss. 140-141). Ayrıca, Mindmeister gibi zihin haritaları, tarihsel kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamaya yardımcı olurken, Kahoot ve Quizizz gibi oyunlaştırılmış öğrenme araçları, öğrencilerin tarih bilgilerini eğlenceli bir şekilde pekiştirmelerini sağlamaktadır (Kabapınar vd., 2021, s. 89; Pangestu & Fahrudin, 2024, s. 41; Seviçen, 2022, s. 52; Yılmaz, 2022, s. 34). Sonuç olarak, Web 2.0 teknolojileri, tarih derslerini ezberden uzaklaştırarak interaktif ve yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin yalnızca bilgiyi öğrenmelerini değil, aynı zamanda anlamlandırma, uygulama ve yorumlama becerilerini geliştirmelerini mümkün kılabilir. Böylece, tarih dersleri hem öğretmen hem de öğrenci için daha etkili, ilgi çekici ve verimli bir deneyim hâline gelebilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Literatürde, dijital teknolojilerin ve Web 2.0 araçlarının farklı derslerde ve seviyelerde olumlu etkilerine dair pek çok çalışma bulunmakla birlikte (Acar, 2023; Almalı, 2020; Balçın, 2023; Carretero vd., 2022; Çenesiz, 2020; Kantekin, 2023; Kulaca, 2023; Nasser, 2021; Ocak, 2022; Öztürk, 2022; Pangestu & Fahrudin, 2024; Patricia & Susanti, 2024; Purba vd. 2019; Seviçen, 2022; Toktamysov vd., 2023; Vakaloudi & Dagdilelis, 2019; Zhussupbayev vd., 2023) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine özgü bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dersin kendine özgü içeriği ve öğrenme hedefleri dikkate alındığında, Web 2.0 araçlarının tarih öğretimindeki etkisine ilişkin belirgin bir boşluk söz konusudur. Araştırma, literatürdeki bu boşluğu doldurarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi bağlamında Web 2.0 araçlarının potansiyel etkilerini belirlemeyi, eğitimdeki rolünü değerlendirmeyi ve öğrenme süreçlerine katkılarını analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmanın temel amacı, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada, nicel yöntemler arasında sıkça tercih edilen ön test-son test eşleştirilmiş kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, deneysel müdahaleden önce ve sonra yapılan ölçümlerle müdahalenin

etkilerini daha iyi değerlendirme ve kontrol grubuyla karşılaştırma imkânı sunar (Büyüköztürk vd., 2021, s. 217). Yarı deneysel desen, seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda güçlü bir alternatif sunmaktadır. Bu çalışmada, gruplar okul yönetimi tarafından önceden belirlenmiş hazır sınıflardan seçilmiş ve eşleştirme yöntemi kullanılarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Literatürde bu tür uygulamalar, eşleştirilmiş desen olarak da adlandırılmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 381).

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise bu evrenden seçilen bir ortaokulun, 8/A ve 8/B sınıfındaki toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir Uygun örnekleme; yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 95). Bu yöntem, araştırmacıların hızlı bir şekilde veri toplamasına olanak tanır, araştırma sürecini hızlandırır ve düşük maliyetlerle çalışma yapma olanağı sunar. Ayrıca bu yöntem araştırmacılar için tanıdık bir örnekleme çalışmayı kolaylaştırır, çünkü genellikle çevrelerinde veya tanıdık gruplarda katılımcıları bulma fırsatı sunar (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 132).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik öğrenci tutumlarını ve akademik başarıyı ölçmek amacıyla, Elbay (2020) tarafından geliştirilen Tutum Ölçeği (İTATÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Akademik Başarı Testi (İTABT) kullanılmıştır. Başarı testinin hazırlama sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kazanım kavrama testleri, ders kitabı ve öğretmenler tarafından hazırlanan çoktan seçmeli sorular göz önünde bulundurulmuştur. Pilot uygulama sonuçlarına göre, madde ayırt ediciliği düşük, 0.20'nin altında olan yedi soru testten çıkarılmıştır (Tekin, 2015, s. 249). Ayrıca, madde güçlük indeksi 0.40'ın altında olan bir zor soru ve 0.70'in üzerinde olan altı kolay soru da testten çıkarılmıştır (Öztürk, 2022, s. 62). Puanlamanın daha sağlıklı yapılabilmesi ve kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla, madde ayırt edicilik ve güçlük indeksi en düşük altı soru daha elenmiştir. Bu düzenlemeler sonrasında, otuz soruluk Akademik Başarı Testi oluşturulmuştur. İTABT'nin güvenilirliği Kuder-Richardson (KR-20) yöntemiyle 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçek güvenilirliği için kabul edilen aralıkta ($0.70 \leq \alpha \leq 1.00$) olduğu için, ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2023, s. 182).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin analizi, SPSS 22 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alt problemlerin çözümüne geçmeden önce, elde edilen tutum ölçeği ve başarı testi verilerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu amaçla, Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Literatürde, Shapiro-Wilk testinin özellikle küçük örneklem gruplarında ($n < 50$) tercih edilen bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Shapiro & Wilk, 1965; akt., Kilmen, 2022, s.93). Buna ek olarak, veri setinin dağılım özelliklerini anlamak için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı, veri setinin simetrik olup olmadığını gösterirken, basıklık katsayısı zirve noktasını ve dağılımın genişliğini ölçmektedir. Literatürde, bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında yer alması, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018, ss. 214-217). Araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayılarının da belirtilen sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir. Normallik testine ait sonuçlar Tablo 1'de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 1. Normallik Testine Ait Veriler

Ölçek - Test	Ölçüm	Grup	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Akademik Başarı Testi	Ön Test	Deney	25	0.71	-0.11	0.09
		Kontrol	25	0.66	-0.17	0.12
	Son Test	Deney	25	-0.97	0.19	0.74
		Kontrol	25	-0.11	-0.95	0.76
Tutum Ölçeği	Ön Test	Deney	25	-0.10	-0.90	0.44

	Kontrol	25	-0.17	0.24	0.97
Son Test	Deney	25	-0.49	-0.98	0.78
	Kontrol	25	0.00	-0.47	0.84

Yapılan analiz sonucunda, akademik başarı testi ve tutum ölçeği verilerinin Shapiro-Wilk anlamlılık değerlerinin ($p > 0.05$) normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirtilen sınırlar içinde yer alması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu desteklemiştir.

Verilerin analizinde bir diğer önemli adım, varyans homojenliğinin kontrol edilmesidir. Gruplar arasındaki varyans homojenliğini değerlendirmek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Test sonuçları hem akademik başarı testi hem de tutum ölçeği için ön test ve son test varyanslarının eşit olduğunu göstermiştir ($p > 0.05$). Tablo 2’de gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar öncesinde, gruplardaki varyans homojenliğinin kontrol edilmesi için kullanılan Levene testi sonuçları detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 2. Levene Testi’ne Ait Veriler

Test -Ölçek		F	df-1	df-2	Sig. (p-2)
Akademik Başarı Testi	Ön Test	.268	1	48	.607
	Son Test	.431	1	48	.515
Tutum Ölçeği	Ön Test	.261	1	48	.612
	Son Test	2.388	1	48	.129

* $p > 0.05$

Levene testi sonuçlarına göre, hem akademik başarı testi hem de tutum ölçeği için varyanslar eşit kabul edilmiştir ($p > 0.05$). Bu durum, parametrik testlerin güvenilir bir şekilde uygulanabileceğini göstermiştir (Gastwirth vd., 2009, s. 350).

BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, belirlenen alt problemleri cevaplamak amacıyla uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, her bir alt problemin sırasına göre detaylı bir şekilde incelenmiş olup, bulgular tablo şeklinde sunulmuştur. Bu bulgular, ilgili alt problemlerin çözümüne ışık tutacak şekilde düzenlenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İTABT ön test puanları arasındaki muhtemel farklılıklar, Bağımsız Örneklem t-testi kullanılarak istatistiksel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Her iki grubun puanları arasındaki anlamlı farklılıklar araştırılmış ve analiz sonuçları detaylı bir şekilde Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Ön Test Başarı Puanları Açısından Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Deney Grubu	25	8.68	3.37			
Kontrol Grubu	25	10.36	3.26	1.789	48	0.800*

* $p > 0.05$

Tablo 3’te sunulan veriler doğrultusunda, İTABT ön test puan ortalamaları açısından deney ve kontrol grupları arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=8.68$), kontrol grubunun ön test puan ortalaması ise ($\bar{X}=10.36$) olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi için yapılan t-testi analizinde, iki grup arasında İTABT ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t(48)=1.789$; $p > 0.05$). Bu bulgular, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamlılık değerinin 0.05’ten büyük olması, gruplar arasında başlangıç seviyesinde kayda değer bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bu durum, her iki grubun eşit koşullarda başladığını ve yapılacak müdahalelerin etkilerini karşılaştırmak

açısından uygun bir zemin oluşturduğunu ifade etmektedir.

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubunda, Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen eğitimin etkilerini değerlendirmek amacıyla, İTABT ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmayı yapmak için Bağımlı Örneklem t-testi (Paired Samples t-test) uygulanmıştır. Analiz, uygulama sürecinin öğrencilerin bilgi düzeylerinde veya başarı performanslarında anlamlı bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. İTABT ön test ve son test arasındaki puan farkına ilişkin detaylı bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Deney Grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p	d
Ön Test	25	8.68	3.37	-11.500	24	0.000*	3.147
Son Test	25	19.64	3.59				

*p<0.05

Tablo 4'te deney grubu öğrencilerine uygulanan İTABT ön test ve son test sonuçlarının istatistiksel analizi, önemli bir akademik gelişimi gözler önüne sermektedir. Deney grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X} = 8.68$ olarak belirlenirken, son test puan ortalaması $\bar{X} = 19.64$ olarak hesaplanmıştır. Bu iki ölçüm arasındaki fark, 10.96 puan gibi kayda değer bir artış göstermektedir. Söz konusu farkın istatistiksel anlamlılığını değerlendirmek için gerçekleştirilen Bağımlı Örneklem t- testi analizi, $(t(24) = -11.50; p < 0.05)$ değerlerini ortaya koymuştur. P değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinin oldukça altında olması, bu farkın tesadüfi olmadığını ve güvenilir bir istatistiksel temele dayandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, Cohen'in d değeri 3.147 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü açısından bu sonuç, Cohen'in sınıflamasına göre “çok büyük” bir etkiyi ifade etmektedir. Bu büyüklük, müdahale sürecinin deney grubu üzerindeki etkisinin son derece güçlü ve kapsamlı olduğunu işaret etmektedir.

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin İTABT ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki potansiyel farkı incelemek için Bağımlı Örneklem t- testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, grubunun süreç boyunca yaşadığı değişimlere dair veriler sağlamakta ve bu bulgular Tablo 5'te ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 5. Kontrol Grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p	d
Ön Test	25	10.36	3.26	-5.734	24	0.000*	1.507
Son Test	25	15.92	4.07				

*p<0.05

Tablo 5'te sunulan verilere göre, kontrol grubunun İTABT ön test ve son test puanlarına ilişkin hesaplamalarda, ön test için ortalama puan $\bar{X} = 10.36$ olarak belirlenirken, son testte bu değer $\bar{X} = 15.92$ olarak kaydedilmiştir. Bu değerler, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında 5.56 puanlık bir fark olduğunu göstermektedir. İstatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan p değeri analizi sonucu da, $p = 0.000*$ bulunmuştur. Bu sonuç puanlar arasında güçlü bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır $(t(24) = -5.736; p < 0.05)$. Bu farkın, 0.05 güven düzeyinin altında elde edilen anlamlı p değeri ile desteklenmesi, ilgili farkın rastlantısal olmadığını ve uygulamalar sonucunda meydana gelen bir değişimi yansıttığını ifade etmektedir.

Ayrıca etki büyüklüğünü ölçmek için hesaplanan Cohen etki değeri 1.507 olarak, yüksek bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuçlar, eğitim programı doğrultusundaki uygulamalar ve ders kitabı etkinliklerinin öğrenci başarılarında, ölçülebilir ve anlamlı bir gelişim sağlandığını ifade etmektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının İTABT son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığı, Bağımsız Örneklem t- testi ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel değerlendirme sonuçları, iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını detaylandırmak için hazırlanmış ve ilgili bulgular Tablo 6'dakapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Son Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p	d
Deney Grubu	25	19.64	3.59	-3.426	48	0.001*	0.969
Kontrol Grubu	25	15.92	4.07				

*p<0.05

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarına yönelik İTABT son test puanlarına ilişkin istatistiksel veriler sunulmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması $\bar{X}$ = 19.64, kontrol grubu öğrencilerinin ise $\bar{X}$ = 15.92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, iki grup arasında 3.72 puanlık bir fark olduğunu göstermektedir. Bu farkın istatistiksel anlamlılığını değerlendirmek için yapılan analizde elde edilen p değeri, p = 0.001 olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan p değerinin, istatistiksel anlamlılık sınırı olan 0.05'in altında olması, uygulama sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğuna işaret etmektedir. Hesaplanan t değeri ise (t(48) = -3.426) bu sonuca ek destek sağlamaktadır. Bu veriler, uygulanan müdahalelerin deney grubu üzerinde belirgin bir etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Ayrıca yapılan uygulamaların bu anlamlı farklılık üzerindeki etkisini değerlendirebilmek için Cohen etki değeri (d) hesaplanmış ve 0.969 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0.8'in üzerinde olduğu için Web 2.0 araçlarıyla desteklenen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminin, programdaki etkinlik ve yöntemlerle yapılan öğretimden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İTATÖ ön test puanları arasındaki olası farklılıkları belirlemek amacıyla, gruplar arasındaki farklar Bağımsız Örneklem t-testi (Independent Samples t-test) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz, her iki grubun başlangıç düzeylerinin istatistiksel olarak karşılaştırılmasına olanak tanımıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, gruplarının ön test puanları arasındaki farklılıkların anlamlılık düzeyini ortaya koymuş ve sonuçlar Tablo 7'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Deney Grubu	25	69.24	8.12	-1.374	48	0.179*
Kontrol Grubu	25	66.08	8.13			

*p>0.05

Tablo 7'de, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İTATÖ ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney grubunun İTATÖ ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}$ =69.24 olarak hesaplanırken, kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{X}$ =66.08 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız Örneklem t- testi sonuçlarına göre, İTATÖ ön test puanları açısından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (t(48)=-1.374; p>0.05).

Elde edilen p değerinin 0.05'ten büyük olması, deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum düzeyleri açısından benzer bir başlangıç noktasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, uygulama öncesinde her iki grubun tutumlarının istatistiksel olarak denk olduğunu

ve ilerleyen süreçte gerçekleştirilecek müdahale veya uygulamaların etkisinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebileceğini işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu analiz bulguları, deneysel çalışmanın öngörülen karşılaştırmaları için güvenilir bir temel oluşturmaktadır.

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin İTATÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla Bağımlı Örneklem t- testi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 8’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön Test	25	69.24	8.12			
Son Test	25	73.80	12.49	-1.893	24	0.070

*p<0.05

Tablo 8’de sunulan verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin İTATÖ ön test ve son test puanları arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 69.24$, son test puan ortalamasının ise $\bar{X} = 73.80$ olduğu hesaplanmıştır. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığını değerlendirmek amacıyla Bağımlı Örneklem t- testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, elde edilen p değeri 0.070 olarak bulunmuş ve bu değer, genel kabul gören 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde kalmıştır. Bu durum, deney grubunun İTATÖ ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t(24) = -1.893$; $p > 0.05$).

Bununla birlikte, ortalamalardaki değişim dikkate alındığında, son test puanlarının uygulama sonrasında sayısal olarak bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu artış, deney grubunun genel tutum düzeyinde bir iyileşme eğilimini işaret etmekle birlikte, istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilebilecek bir düzeyde değildir. Sonuç olarak, uygulama sonrasında puanlardaki pozitif yönde bir değişim gözlemlense de bu değişimin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur.

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin İTATÖ ön test ve son test puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla, araştırmanın nicel verileri Bağımlı Örneklem t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen kapsamlı bulgular, ilgili istatistiksel verilerle birlikte Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kontrol Grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön Test	25	66.08	8.13			
Son Test	25	69.84	9.84	-1.564	24	0.131

*p<0.05

Tablo 9’da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İTATÖ ön test ve son test puanlarına ait istatistiksel verileri özetlemektedir. Analiz sonuçlarına göre, ön test puanlarının ortalaması 66.08, son test puanlarının ortalaması ise 69.84 olarak hesaplanmıştır. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığını değerlendiren Bağımlı Örneklem t- testi sonuçları, $p = 0.131$ değerini vermiştir. Bu p-değeri, yaygın olarak kabul edilen 0.05 anlamlılık düzeyinden yüksek olduğundan, kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası İTATÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(24) = -1.564$; $p > 0.05$). Bu bulgu, araştırmada uygulanan programın kontrol grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarında ölçülebilir bir etkiye sahip olmadığını güçlü bir şekilde işaret etmektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının İTATÖ son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla Bağımsız Örneklem t- testi uygulanmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Deney Grubu	25	73.80	12.14			
Kontrol Grubu	25	69.84	9.84	-1.245	48	0.219

*p<0.05

Tablo 10'da deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği son test puanlarının incelenmesi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarını yansıtan son test puanı $\bar{X} = 73.80$ kontrol grubunda ise $\bar{X} = 69.84$ olduğu belirlenmiştir. Bu iki grup arasındaki tutum puanları farkının anlamlılığını değerlendirmek amacıyla yapılan analizde $p = 0.219$ sonucu hesaplanmıştır. Bu değer, 0.05'lik anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır ($t(48) = -1.245$; $p > 0.05$). Bununla birlikte sayısal verilere bakıldığı zaman, deney grubunda gözlemlenen daha yüksek puanlar, müdahalenin olumlu bir etkiye sahip olma ihtimalini gösterse de istatistiksel analizler bu etkiyi anlamlı düzeyde doğrulamamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar, mevcut literatürle karşılaştırılarak tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde, deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları arasındaki fark incelenmiş ve ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, her iki grubun da müdahale öncesinde akademik başarı açısından benzer seviyelerde olduğunu ortaya koymaktadır. Web 2.0 araçlarının akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen Acar, (2023), Balçın, (2023), Kantekin, (2023); Ocak, (2022), Öztürk, (2022), Sevigen, (2022), Zhussupbayev vd., (2023) gibi ilgili çalışmalar da benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmalar, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının benzer olduğunu göstererek, uygulamalar öncesinde denk grupların seçildiğini ve uygulamaların eşit şartlarda yapıldığını vurgulamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçları ile desteklenen öğretimden elde ettikleri avantajlarla son test puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde artırdıklarını göstermektedir. Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğretimden fayda sağlayarak akademik başarılarını geliştirdikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda, Acar, (2023), Balçın, (2023), Kantekin, (2023), Ocak, (2022), Öztürk, (2022), Sevigen, (2022), Yılmaz, (2022), Almalı, (2020), Çenesiz, (2020) gibi diğer çalışmalar da benzer şekilde, Web 2.0 teknolojilerinin deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılıklardan yola çıkarak akademik başarıyı desteklediğine vurgu yapmaktadır. Batıbay'ın (2019) çalışmasında ise deney grubuna uygulanan akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu durumda araştırma verileri, Batıbay'ın çalışmasının sonuçlarından ayrılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, programın öngördüğü etkinliklerle işlenen ders sonrasında, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre yükseldiği gözlemlenmiştir. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin başlangıçta sahip oldukları bilgi seviyesinin, programın öngördüğü etkinliklerle işlenen dersin ardından arttığını göstermektedir. Sonuç olarak, programın öngördüğü etkinliklerle yürütülen dersin de öğrenci bilgi düzeyini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, Kantekin (2023), Zhussupbayev ve diğerleri (2023), Yılmaz (2022) ve Çenesiz'in (2020) çalışmalarıyla uyumlu bir şekilde benzerlik göstermektedir. Ancak Almalı'nın (2020) çalışmasında kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel yöntemler sonrasında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel

açından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, deney grubuna uygulanan Web 2.0 uygulamaları ile desteklenen tarih öğretiminin; kontrol grubundaki programın ön gördüğü öğretime göre, öğrenci başarılarını daha etkili bir şekilde artırdığını göstermektedir. Deney grubunun ders öğretiminde kullanılan Web 2.0 etkinliklerinin, öğrencilerin ilgisini çekmesi, öğrenmelerini pekiştirmesi, etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmesi, dersin daha eğlenceli ve farklı geçmesini sağlaması, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre son test akademik başarı puanları açısından daha başarılı olmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür bir artış sağlayan Web 2.0 araçları ile öğrenmeye dair yapılan literatür incelemesinde Acar, (2023), Balçın, (2023), Kantekin, (2023), Kulaca, (2023), Toktamysov, vd., (2023), Zhussupbayev vd., (2023), Altıntaş ve Sagnak, (2022), Carretero vd., (2022), Ocak, (2022), Öztürk, (2022), Sevigen, (2022), Yılmaz, (2022), Aying vd., (2021), Çelik, (2021), Kabapınar vd., (2021), Nasser, (2021), Okumuş, (2021), Oyewale & Oluropo Familugba, (2021), Almalı, (2020), Çenesiz, (2020), Tribukait, (2020), Vakaloudi & Dagdilelis, (2019), Baker, (2018), Shabangu (2017), Angeli & Tsaggari, (2016), Boadou vd., (2014), Curby, (2014), Magro, Carvalho & Marcelino, (2014), Kelly, (2013), Öztürk, (2012), Holcomb & Beal, (2010), Bull vd., (2008), Lee vd., (2006) ilgili çalışma sonuçları, araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Balçın (2023) ve Batıbay (2019) çalışmalarında, Web 2.0 araçlarının akademik başarı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle, araştırma verileri Balçın ve Batıbay'ın çalışmalarından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği ön test puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu, uygulama öncesinde her iki gruptaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, Zhussupbayev vd. (2023), Sevigen (2022), Yılmaz (2022) ve Almalı'nın (2020) çalışmalarında elde edilen bulgularla uyumludur.

Altıncı alt problem kapsamında gerçekleştirilen analizde, deney grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, deney grubunda kullanılan Web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarında belirgin bir iyileşme sağlamadığını göstermektedir. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiş olsa da sayısal veriler, uygulamaların deney grubunda daha olumlu bir etki sağladığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Şeker (2023) tarafından yapılan benzer bir çalışmanın bulgularıyla da tutarlıdır. Şeker'in araştırmasında, Web 2.0 tabanlı uygulamalarla hazırlanmış ders materyallerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları incelendiğinde, son test puanlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Yedinci alt problem kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, kontrol grubuna ait T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, kontrol grubundaki öğretim programında yer alan geleneksel ders etkinliklerinin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında herhangi bir değişiklik oluşturmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, Şeker, (2023), Sevigen, (2022), Yılmaz, (2022), Almalı, (2020) gibi önceki çalışmalarla uyumlu bir şekilde, kontrol grubundaki öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanlarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında gerçekleştirilen analize göre, deney ve kontrol grupları arasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği son test puan ortalamaları bakımından anlamlı bir değişiklik tespit edilememiştir. Bu durum, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yaklaşımları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını, yani derse yönelik tutumlarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiş olsa da sayısal veriler, uygulamaların deney grubunda daha olumlu bir etki sağladığını göstermektedir. Araştırma verileri, Döner Aydoğan (2023), Özpınar (2023), Pektekin (2023), Üçel (2022), Sevigen (2022), Arabacı (2021), Uysal (2020), Yıldırım (2020), Gürleroğlu (2019) ve Wichadee'nin (2017)

ilgili çalışmaları ile benzer sonuçlar göstermektedir. Johnson (2023), Zhussupbayev vd., (2023), Suluai-Mahuka (2022), Almalı (2020), Batıbay (2019), Purba, vd., (2019), Korkmaz ve Tetik (2018) ve Quadri'nin (2014) çalışmalarındaki bulgularla ise araştırma verileri, farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur

1. Deney grubunun akademik başarısındaki artış, Web 2.0 araçlarının etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bu araçların diğer derslerde de uygulanması için öğretmenlere yönelik rehberler hazırlanabilir ve öğretim programlarına entegre edilebilir.
2. Öğretmenler, ders materyallerini çeşitlendirmek, öğrenci katılımını artırmak için Web 2.0 araçlarını aktif olarak kullanılabilir. Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
3. Web 2.0 araçları kullanarak interaktif sınavlar, quizler ve değerlendirme araçları oluşturarak öğrencilerin kendi ilerlemelerini takip etmelerine olanak sağlayabilir ve öğrenci performansları daha etkili bir şekilde değerlendirebilir.
4. Öğrenci tutumlarındaki değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı hâle gelebilmesi için Web 2.0 araçları daha uzun süreli ve düzenli bir şekilde kullanılabilir.
5. Web 2.0 uygulamalarının öğrenci tutumları üzerindeki etkisi daha net anlaşılabilmesi için öğrenci görüşlerine dayalı nitel veriler toplanabilir. Böylece araçların hangi yönlerinin daha etkili olduğu belirlenebilir ve iyileştirme yapılabilir.
6. Tarih eğitimi alanında Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin kullanımına yönelik nitel, nicel ve karma yöntemlere dayalı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu çeşitlilik, daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyabilir.
7. Web 2.0 araçlarının tarih eğitiminde farklı bağlamlarda (örneğin, örgün eğitim, açık öğretim, uzaktan eğitim) kullanımı araştırılabilir.
8. Bu çalışmada kullanılan Web 2.0 araçlarının tarih eğitiminde etkisinin sınırlı olduğu göz önüne alındığında, farklı Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili araştırmalar, alan yazınına yeni bakış açıları kazandırabilir.
9. Çalışma, sadece 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle genişletilerek, Web 2.0 araçlarının genel etkililiği daha kapsamlı değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Y. (2023). 10. sınıf coğrafya dersinde web 2.0 araçları kullanımının akademik başarıya etkileri ve öğrenci görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Agustina, R., Sudrajat, A., Setiawan, J., & Sudarwati, N. (2022). Development of mind mapping based Prezi multimedia to improve history learning outcomes. *Ta'dib*, 25(2), 129-139.
- Almalı, H. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının Web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Altıntaş, B., & Sagnak, H. (2022). Türkiye’de ilköğretim düzeyinde tarih öğretiminin teknoloji entegrasyonu ile desteklenmesi: sistematik derleme çalışması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(50), 237-257.
- Angeli, C., & Tsaggari, A. (2016). Examining the effects of learning in dyads with computer-based multimedia on third-grade students’ performance in history. *Computers & Education*, 92, 171-180. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.015>

- Arabacı, A. (2021). Web 2.0 araçlarıyla düzenlenen etkinliklerin matematik öğretmen adaylarının bazı alan yeterliliklerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Avcı, Ş., & İstanbullu, A. (2022). Çevrimiçi öğrenme araçları, B. Çukurbaşı, E. Çam & M. Kırıyıcı (Eds.), *Öğretim Teknolojilerinde Web Araçları* içinde (ss.39-76). Pegem.
- Aying, C., Awang, M. M., & Ahmad, A. R. (2019). The use of digital technology as a medium of teaching and learning history education. In The 2nd International Conference on Sustainable Development and Multi-Ethnic Society (pp. 151-155). <https://doi.org/10.32698/GCS.0188>
- Baker, S. (2018). Equipping the digital history student, teacher and classroom of today and tomorrow. *Agora*, 53(1), 4-10.
- Balçın, K. (2023) Sosyal bilgiler dersinde kullanılan web 2.0 araçlarının öğrencilerin kariyer ve yetenek gelişimi öz-yeterliliklerine, girişimciliklerine ve akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boadou, G., Awuah, M., Ababio, A. M., & Eduaquah, S. (2014). An examination of the use of technology in the teaching of history: A study of selected senior high schools in the Cape Coast Metropolis, Ghana. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 187-214.
- Bull, G., Hammond, T., & Ferster, B. (2008). Developing Web 2.0 tools for support of historical inquiry in social studies. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 275-287. <https://doi.org/10.1080/07380560802367761>
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (30. baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem.
- Carretero, M., Rodriguez-Moneo, M., Cantabrana, M., & Parellada, C. (2022). History education in the digital age. In *History education in the digital age* (pp. 1-26). https://www.researchgate.net/publication/364224581_History_Education_in_the_Digital_Age
- Curby, A. (2014) Student-created digital media and engagement in middle school history. *Computers in the Schools*, 31(3), 154-172. <https://doi.org/10.1080/07380569.2014.932652>
- Çalışkan, S., Güney, Z., Sakhieva, R. G., Vasbieva, D. G., & Zaitseva, N. A. (2019). Teachers' views on the availability of web 2.0 tools in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(22), 70-81. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11752>
- Çeçen, G. (2020). Teknoloji kabul modeli (Tam) kapsamında Edmodo, Quizlet ve Canva kullanımına ilişkin yükseköğretim düzeyindeki İngilizce öğrencilerinin algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(231), 173-198. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.713075>
- Çenesiz, M. (2020). Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersinde (topoğrafya ve kayaçlar) akademik başarı ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Demircioğlu, İ. H. (2011). Tarih derslerinde tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 41(190), 203-211.

- Döner-Aydoğan, G. (2023). Web 2.0 araçları ile desteklenen kimya dersi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, kimya dersine ve bilişim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Elbay, S. (2020). Ortaokul T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254
- Ergüven, İ. H., & Pamuk, A. (2022). Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 253-272. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1062214>
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R., & Miao, W. (2009). The impact of levene's test of equality of variances on statistical theory and practice. *Statistical Science*, 24(3), 343–360. <https://doi.org/10.1214/09-STS301>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gürleroğlu, L. (2019). 5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, İ. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Pegem.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- Holcomb, L. B., & Beal, C. M. (2010). Capitalizing on web 2.0 in the social studies context. *Techtrends Tech Trends* 54, 28–33. <https://doi.org/10.1007/s11528-010-0417-0>
- Horzum, M. B. (2007). Web tabanlı yeni öğretim teknolojileri: Web 2.0 araçları. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(12), 99-121
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Sioranta, A. (2013). Preparing teachers to integrate web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 248-267. <https://doi.org/10.14742/ajet.157>
- Johnson, F. V. (2023). Teachers' perceptions on the influence of Kahoot! on the mathematics achievement of high school students (Unpublished Doctoral Dissertation). The Chicago School of Professional Psychology, Illinois.
- Kabapınar, Y., Göfner, E., Selçuk, M. E., (2021). Web 2.0 araçları ile teknoloji ve tarih el ele: bir Tübitak projesi öyküsü, C. Avcı, E.Ö. Yiğit, A. Altun, F. Kılıç, H. Memişoğlu, B. Altıntaş, O. Kantürer, E. Özcan, G. Önal, Ç. Demirtaş (Eds.), 9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirisi içinde (ss.83-101). Bolu İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kantekin, M. (2023). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel miras konularının öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 1-25.
- Kavasoğlu, R. (2020). *Web 2.0 araçları (Eğitimciler için)*. İksad.
- Kelly, T. M. (2013). *Teaching history in the digital age*. University of Michigan Press.
- Kilmen, S. (2022). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik* (4. Baskı) Anı.

- Korkmaz, Ö., & Tetik, A. (2018). Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerde kahoot ile oyunlaştırmaya dönük görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 7(2), 46-55.
- Kulaca, İ. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: Bir karma yöntem araştırması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Lee, S. H., & Tseng H. C. (2008). Investigation of technology integrated instruction in art education: a case study of exploring learning achievement. *J. Educ. Multimedia Hypermedia*, 17(3), 337-361.
- Lee, J. K., Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2006). Social studies and history teachers' uses of non-digital and digital historical resources. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 291-311. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2006-B0002>
- Magro, G., Marcelino, M. J., & De Carvalho, J. R. (2014). Improving history learning through cultural heritage. *Local History and Technology*, 34-40.
- Nasser, A. (2021). Finding purpose in history education in the digital age (Unpublished Doctoral Dissertation). Northeastern University. <https://doi.org/10.17760/D20429214>
- Ocak, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde Web 2.0 animasyon araçları kullanımının akademik başarıya ve bilgilerin kalıcılığına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ofianto, O., Rahmi, U., Syafrini, D., & Ningsih, T. Z. (2024). Assessing historical thinking skills in high school history education: a Padlet-based approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(3), 881-892.
- Okumuş, O. (2019). Tarih öğretiminde sosyal medya ortamlarının kullanımına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 499-535.
- Okumuş, O. (2021) Teknoloji destekli tarih öğretimi açısından tarih öğretim programlarının incelenmesi İşçen, C. F. (Ed.). *Alan eğitim çalışmaları içinde*, (s. 209-235). Lyon.
- Oyewale, G. M., & Oluropo-Familugba, J. (2021). The use of technology in teaching and learning of history in secondary schools. *American Journal of Multidisciplinary Research & Development (AJMRD)*, 3(6), 43-48.
- Özpınar, İ. (2023). Effects of using Web 2.0 tools in mathematics instruction on academic achievement and attitude and examination of relevant teacher student views. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 31(4), 639-650.
- Öztürk, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Pangestu, R. S., & Fahrudin, F. (2024). Quizzz media as an assessment for history learning in the digital era. *Progres Pendidikan*, 5(1), 39-43.
- Patricia, E. R. P., & Susanti, L. R. (2024). Development of power point learning media based on canva application in history subjects in senior high school. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 5(1), 514-532. <https://doi.org/10.51276/edu.v5i1.751>
- Pektekin, B. (2023). Web 2.0 araçlarıyla desteklenen cebir öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve sınav kaygısına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants I. On the horizon, NCB University Press, 9(5), 1-6.
- Purba, L. S. L., Sormin, E., & Sumiyati, N. H. (2019). Effectiveness of use of online games Kahoot! chemical to improve student learning motivation. *Jurnal Pendidikan Kimia*, 11(2), 57-66. <https://doi.org/10.24114/jpkim.v11i2.14463>

- Quadri, L. K. (2014). Teachers' perceptions and attitudes toward the implementation of web 2.0 tools in secondary education (Unpublished doctoral Dissertation). Walden University.
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008) Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225.
- Sevigen, M. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyine, akademik başarısına ve ders tutumuna etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Shabangu, S. T. (2017). The impact of information and communications technology on history learners' academic performance in schools. *Innovation Arabia* 11, 61-73.
- Suluai-Mahuka, S. K. (2022). The influence of web 2.0 tools on collaborative learning for secondary education students in American Samoa (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Hawaii, Manoa.
- Şeker, E. (2023). Asitler, bazlar ve tuzlar ünitesine entegre edilen web 2.0 araçlarının 10. sınıf öğrencilerinin kimya akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taş, M. (2017). Tarih öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonuna ilişkin algı ve görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, H. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (23. baskı). Yargı.
- Toktamysov, S., Alwaely, S. A., & Gallyamova, Z. (2023). Digital technologies in history training: the impact on students' academic performance. *Educ Inf Technol*, 28, 2173–2186. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11210-5>
- Tonbuloglu, İ. (2022). Çevrimiçi etkileşimli sunum araçları, B. Çukurbaşı, E. Çam & M. Kırıyıcı (Eds.), *Öğretim teknolojilerinde web araçları* içinde (s. 137-178). Pegem.
- Tribukait, M. (2020). Digital learning in European history education: Political visions, the logics of schools and teaching practices. *History Education Research Journal*, 17(1), 4–20. <https://doi.org/10.18546/HERJ.17.1.02>
- Turan, İ. (2012) Tarih öğretiminde bilişim teknolojileri, İ. H. Demircioğlu, İ. Turan (Eds.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 211-212). Pegem.
- Uysal, M. Z. (2020). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Üçel, Z. (2022). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde web 2.0 araçları ile desteklenen drama yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Vakaloudi, A. D., & Dagdilelis, V. (2019). The role of information and communication technologies in the teaching and learning of history. *Journal of Data Processing Volume*, 9(2), 40. <http://dx.doi.org/10.6025/jdp/2019/9/2/40-45>
- Wichadee, S. (2017). A development of the blended learning model using edmodo for maximizing students' oral proficiency and motivation. *International Journal of Technologies in Learning*, 12(2), 137-154. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i02.6324>
- Yağcı, M. (2017). Tarih öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya, öğrenilenlerin kalıcılığına ve bilgisayara karşı tutuma etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102-113.

- Yıldırım, İ. (2020) 7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencileri akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yılmaz, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Zhussupbayev, S., Nurgaliyeva, S., Shayakhmet, N., Otepova, G., Karimova, A., Matayev, B., & Bak, H. (2023). The effect of using computer assisted instruction method in history lessons on students' success and attitudes. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(2), 424-439. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3136>



TEKNOLOJİ DESTEKLİ SERGİLEME: SANATIN YENİ DENEYİM ALANLARI ÜZERİNE LİTERATÜR İNCELEMESİ

TECHNOLOGY-ASSISTED EXHIBITION: A LITERATURE REVIEW ON NEW FIELDS OF EXPERIENCE IN ART

Meltem Tan

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
meltem_tan24@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6786-512X>*

Şenay Baş

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, senaybas@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0003-0074-0677>*

Özet

Sanat ve teknoloji asırlar boyunca birbirlerinden beslenmiş ve birlikte gelişim göstermişlerdir. Günümüz teknolojisinin akıl almaz hızı, etkileşim gücü ve interaktifliği, sanatı da her geçen gün yeni bir öğreti ve merakın içine almaktadır. Belirli bir tarih aralığında kurulup toplanan geleneksel sergileme yöntemleri, tekdüzelikten uzaklaşmaktadır ve yeni teknolojiler aracılığıyla izleyiciye sunularak daha etkileşimli ve erişilebilir hâle gelmektedir. Sanatın sergilenme biçimi değişmekte ve izleyicinin eserlerle etkileşim kurma yöntemleri çeşitlenmektedir. Güncel sergileme teknikleri çağın teknolojisinin getirdikleriyle; dijital ortamda sanat eserlerinin sunumu, büyük veriye dayalı kişiselleştirme teknikleri, yapay zekâ destekli analiz sistemleri ve sanal-gerçeklik deneyimleri gibi yenilikler ile desteklenmektedir. Sanatın erişilebilirliğini arttıran, izleyiciyi aktif bir katılımcıya dönüştüren ve yeni sanatsal deneyimlerin ortaya çıkmasını sağlayan bu teknolojik yenilikler, sanat ve tasarım eğitimi için de farklı olanaklar yaratmaktadır. Eğitimde kullanılan teknoloji tabanlı sergileme teknikleri, öğrenciler için görsel ve interaktif öğrenme imkânları sunarak öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirirken, fiziksel olarak sergi alanı ziyaretlerini zorlayabilecek bireyler için de dijital ortamlar aracılığıyla bu deneyimden faydalanılmasına olanak tanır. Bu çalışma, güncel teknoloji destekli sergileme tekniklerini ele alarak, sanat ve eğitim alanlarında bu teknikleri akademik bakış açısı ile incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaca ulaşmak için literatür taraması yöntemi benimsenmiştir. Bulgulara göre teknoloji destekli sergileme yöntemleri, sanatın erişilebilirliğini artırmakta, izleyici deneyimini dönüştürmekte ve sergi alanlarında yeni olanaklar yaratmaktadır. Bu çalışma, gelecekteki potansiyel gelişmeler için bir temel oluşturmayı da hedeflemektedir. Sonuç olarak, sanatın sergilenmesi, sürekli evrim geçirmekte ve kendine yeni ifade biçimleri katmaktadır. Günümüzde çağdaş bir anlayışta atölye, eğitim alanları, etkinlik alanları, geçici ve gezici sergileme birimlerinde de etkileşimli uygulamalara yer verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Teknoloji destekli sergileme, sanat, sanat eğitimi, sanatsal deneyim

Abstract

Art and technology have developed together for centuries, feeding off each other. The rapid advancements in today's technology are taking art into new realms of teaching and exploration every day. Traditional exhibition methods, once confined to specific timeframes, are evolving with technology, becoming more interactive and accessible. Artworks are now presented through digital media, big data-based personalization techniques, AI-supported analysis systems, and virtual reality experiences. These innovations not only increase accessibility but also transform the viewer into an active

participant, creating new artistic experiences. In education, technology-based exhibition techniques make learning more effective by offering visual and interactive opportunities. They also enable individuals who might find it difficult to visit physical exhibition spaces to experience art in digital environments. This study aims to examine current technology-supported exhibition techniques in art and education from an academic perspective. Through a literature review, the data is structured to offer a holistic view by comparing existing approaches. The findings show that technology-enhanced methods increase accessibility, transform the audience experience, and create new possibilities in exhibition spaces. Ultimately, exhibition methods are constantly evolving due to the rapid influence of technological changes, adding new forms of expression. Today, interactive applications should be integrated into workshops, training areas, event spaces, and temporary or mobile storage units.

Keywords: Technology supported exhibition, art, art education, artistic experience

GİRİŞ

Sanayi devriminin beraberinde meydana gelen teknolojik ve bilimsel gelişmeler insanların hayatını kolaylaştırmış, insanların birbirleriyle iletişim kurma alışkanlıklarını değiştirerek geliştirmiştir. Teknolojinin hayatın hemen hemen her alanında sunduğu kolaylıklar, insanlar tarafından hızlıca özümseren talebin artmasına sebep olmuş ve bu sayede gelişen iletişim yöntemleri hız kazanmıştır. Teknolojinin insan hayatında yer almaya başlaması, anlatım ve üretimdeki yöntemlerin de değişime uğramasına neden olmuştur. Böylelikle yaşamda konfor ve kolaylıkları da sunan bu gelişmeler ve değişimler, teknolojinin farklı disiplinlerde de yer bulmasına zemin oluşturmuştur (Beriş & Kaplanoğlu, 2018).

Teknolojideki değişim ve gelişim, yenilikler ile devam eden yaratıcı bir süreçtir. Bu nedenle toplumsal ve ekonomik değişimlerin ana sebeplerinden biri de teknolojideki gelişmelerdir. Teknolojinin hızla gelişmesi toplumda da sosyal ve ekonomik yapının dönüşmesine sebep olmaktadır. Ekonomik kalkınmada da bu gelişmeler önde gelen kaynaklardan gösterilebilir ve bu durum sanatta meydana gelen değişimler için de geçerli kabul edilir (Özmen & Dalkıran, 2017).

Teknolojinin getirdiği yeniliklerin artmasıyla, dijital teknoloji çağı başlamıştır (Wang, 2021). Bu çağ teknolojinin iletişime yön verdiği, gelişmelerin hızına yetişilmekte zorlanıldığı, sanatın da teknoloji ile bulunduğu zamanları tanımlamaktadır. Bu sürece ayak uyduramayanlar ise ya ortadan yok olurlar ya da ilerleyen sürecin gerisinde kalırlar (Öğüşlü, 2010). Bu durum pek tabi sanat için de geçerlidir. Sanat da var olduğu andan itibaren ait olduğu zamanın teknolojisinden yararlanmıştır.

Sanatçıların teknolojik gelişmelerin sınırsız olduğu dünya içine girmeleri ile birlikte geleceğin sanat kavramları da değişiklik göstermeye başlamıştır. Yeni medya çağındaki teknolojik gelişmeler sanat sergilerine daha kapsamlı özellikler sunmaktadır. Çağdaş sanat sergileri, yeni medyanın arka planında daha çeşitli içeriklerin yanı sıra daha kapsamlı görüntüleme yöntemlerini de içermektedir (Guo vd., 2021). Yeni teknolojiler vasıtası ile dijitalleşen çağımızda sanat da yerini fazlasıyla aldığından sanat eserinin özü, yapısı, sunulma biçimi, sanat tüketicisinden beklentileri doğrultusunda sanat eseri ve sanat tüketicisi etkileşiminin dijitalleşme boyutu da odak noktası hâline gelmiştir (İralı, 2021).

Sanat, insanlara sunulan bir üretim ve dışavurum yöntemi de olduğundan dolayı etkileşime her zaman açık olmuştur. Müze ve galeri ziyaretlerinde geleneksel olarak görülen esere dokunulmaması ile ilgili uyarılar günümüzde yerini izleyici katılımına açık çağrıda bulunmaya bırakmıştır. Sanat eseri, izleyicilerin esere dokunması, o anki sanatsal etkinliğe katılması, deneyimlemesi iş birliğine davet etme eğilimindedir. Bu durum teknoloji ve sanat etkileşiminin fenomen hâline gelmesine zemin yaratmıştır (Gören, 2021).

Teknoloji destekli sergileme ile dijital erişim, ulaşım ve paylaşım yapabilme imkânının kolaylığı ve hızlığı ile ilgili olarak eser ve izleyici sayısında artış görülmektedir. Bunun nedeni dijital ve elektronik ortamda sunulmaya imkân veren sanat etkinliklerinin her geçen süre içinde daha fazla izleyiciye ulaşabilmesidir (Keskinkılıç, 2021). Etkileşimli ortamlar fiziksel olarak sergi alanı ziyaretlerini zorlayabilecek bireyler için de bir deneyim fırsatı sunmaktadır ve onları pasif konuma itmenin aksine, harekete geçirerek eylemde bulunmaya teşvik etmektedir.

Bu çalışmada güncel teknoloji destekli sergileme teknikleri ele alınarak, sanat ve eğitim alanlarında bu

tekniklerin akademik bir bakış açısı ile incelenmesi hedeflenmektedir. Çalışmada özellikle teknoloji ve sanat arasındaki etkileşim üzerinde durulmuştur. Teknolojik gelişmelerin sergileme tekniklerini nasıl etkilediği, sanatçı ve izleyicilerin rol ve becerilerinin nasıl değiştiği incelenmektedir. Geleneksel yöntemler ile yeni teknolojiler arasındaki değişimi ve bu değişimin sanat eğitimine olan etkisi ile eğitim kurumlarının bu yeni gelişmelere uyum sağlamaları gerektiği tartışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, güncel teknoloji destekli sergileme tekniklerini ele alarak, sanat ve eğitim alanlarında bu teknikleri akademik bakış açısı ile incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaca ulaşmak için literatür taraması yöntemi benimsenmiştir. Bulgulara göre teknoloji destekli sergileme yöntemleri, sanatın erişilebilirliğini artırmakta, izleyici deneyimini dönüştürmekte ve sergi alanlarında yeni olanaklar yaratmaktadır. Bu çalışma, gelecekteki potansiyel gelişmeler için bir temel oluşturmayı da hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada literatür taraması yöntemi benimsenmiştir. Grant ve Booth (2009) literatür taramasını, alan yazını inceleme çalışmalarında kullanılan 14 inceleme türünden biri olarak ifade etmiştir. Literatür taramalarında genellikle belirli bir konu ile ilgili son zamanlarda yapılmış çalışmalara yer verilerek elde edilen bulgular çeşitli kavramlar veya temalar altında sunulur (Grant & Booth, 2009).

Araştırma kapsamında literatür taraması Google Akademik, TR Dizin, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ScienceDirect, Scopus ve Web of Science gibi ulusal ve uluslararası veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde kullanılan başlıca anahtar kelimeler: “teknoloji destekli sergileme”, “sanat ve teknoloji”, “dijital sergi”, “artırılmış gerçeklik sergileri”, “etkileşimli sergileme teknikleri”, “müze teknolojileri” gibi terimler olmuştur. Tarama 2019–2024 yılları arasını kapsayan yayınlar ile sınırlandırılmıştır. Bu süreçte yalnızca hakemli dergilerde yayımlanmış tam metin makaleler, bilimsel bildiriler, yüksek lisans ve doktora tezleri ve güvenilir dijital kaynaklar değerlendirmeye alınmıştır. Konu ile doğrudan ilişkili olmayan, yeterli bilimsel niteliğe sahip olmayan veya yalnızca teknik boyutta kalan çalışmalar dışlanmıştır. Bu şekilde elde edilen yayınlar, içerik açısından değerlendirilmiş, tematik sınıflandırmalara tabi tutularak analiz edilmiştir.

Çalışma süreci boyunca akademik doğruluk ve geçerlilik ilkesine bağlı kalınmış, teknoloji destekli sergileme alanındaki mevcut eğilimler, uygulama örnekleri ve bu alandaki dönüşümler çok yönlü olarak ele alınmış ve tablo olarak Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Sergileme Kategorileri

	Başlık	Lokasyon	İsim	Kaynak ve Yıl
1	QR Kod Teknolojisi	Rize	QR Kod Sergisi	Arifoğlu ve Çay, 2023
2	QR Kod Teknolojisi	Portekiz	OR Kod ile Sergileme	Cesário vd., 2025
3	Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi	İstanbul	Gelenekten geleceğe: Kültürel Belleğin Dijital Yansımaları	Dijital Deneyim Merkezi, 2025
4	Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi	Web	“Forms of Thought – Where the Timeless and the Modern Converge”	Zhang, 2024
5	Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi	Web	SMKExplore	Meyer vd., 2024
6	Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi	New York	Machine Hallucination	Anadol, 2019
7	Sesli Rehber Eşliği	Fransa	Nintendo 3DS Rehberi: Louvre	Louvre, 2025

8	Sesli Rehber Eşliği	İngiltere	Virtual Soundscapes for Real-world Exploration	Cliffe vd., 2020
9	Arttırılmış Gerçeklik Teknolojisi	Ankara	Arttırılmış Gerçeklik ve İllüzyon	Trt Haber, 2022
10	Arttırılmış Gerçeklik Teknolojisi	Amerika Birleşik Devletleri	Lumin	Coşkun, 2021
11	Etkileşimli Sergi	Suudi Arabistan	MOSTI bilim ve teknoloji müzesi	Museum, 2025
12	Metaverse Evreni	Trabzon	Virtual Exhibition Meetup	Baş ve Tan, 2023
13	VR Teknolojisi	Fransa	Mona Lisa: Camın Ötesinde	Musee, 2019
14	VR Teknolojisi	Web	Watch This (VR) Space	Delightex, 2025
15	Sanal Müzeler	Web	T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı	Sanalmuze, 2025
16	Sanal Müzeler	Web	Louvre Müzesi Sanal Tur	Louvre, 2025
17	Çevrimiçi Sergiler	Web	Ay Işıyla Dans	peramuzesi.org, 2025
18	Çevrimiçi Sergiler	Web	Çevre Ödülleri Sergisi	fovart.com, 2023

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında incelenen kaynaklara tematik analiz yapıldığında çalışmaların 9 kategori altında toplanabileceği görülmüştür. Bu kategoriler; QR Kod Teknolojisi, Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi, Sesli Rehber Eşliği, Arttırılmış Gerçeklik Teknolojisi, Etkileşimli Sergi, Metaverse Evreni, VR Teknolojisi, Sanal Müzeler ve Çevrimiçi Sergilerdir.

BULGULAR

Günümüzde geniş kitlelerin ilgisini çekebilecek sergi tasarımları geliştirilmektedir. Sergilerin her yaştan izleyici için anlaşılır, ilgi çekici, eğitici aynı zamanda eğlenceli olması fikri benimsenmiştir (Çelik, 2025). Araştırmanın bu bölümünde teknoloji desteği kullanılan sergileme örnekleri ele alınmıştır.

QR Kod Teknolojisi ile Sergileme Örneği



Görsel 1. İzleyici Tarafından Deneyimlenen QR Kod Uygulaması

Qr kodlar, sergileme açısından destek bir unsur olarak karşımıza çıkmasının yanı sıra kimi zaman sergilemenin kendisi olarak da varlık bulmaktadır. Bu sergileme yönteminde ziyaretçilerin eserlerin üzerindeki karekodları tarayarak, çevrim içi olarak sergilenen eserlere doğrudan ulaşabilmeleri sağlanmıştır. Bu sergileme yöntemi aracılığıyla QR Kodların izleyici ve bilgi arasında köprü kurması sağlanmış, izleyicilerin çevrim içi olarak sunulan içeriklere doğrudan ulaşabilmelerinin önü açılmıştır (Arifoğlu & Çay, 2023).



Görsel 2. Natural History Museum of Funchal ziyaretçilerinin QR Kod Etkileşimleri

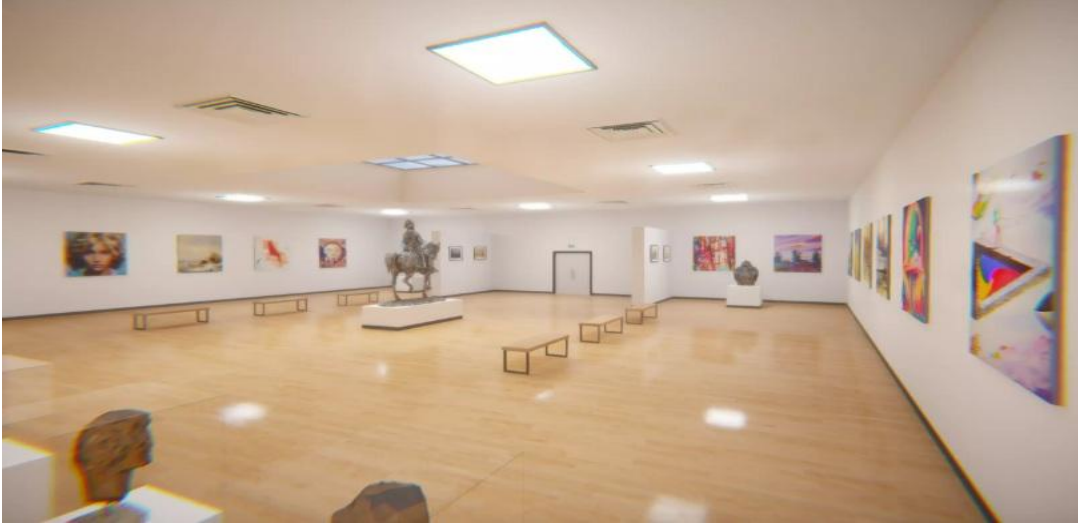
Görsel ziyaretçilerin müze içinde cep telefonuyla QR kodunu taradığı anı göstermektedir. Burada ziyaretçinin yalnızca telefonunu QR koda yöneltmek içeriği tetikleyebileceği gösterilmektedir. Bu sayede ziyaretçi, fiziksel sergilenen objeyle sınırlı kalmadan zenginleştirilmiş bilgiye, video, 3D model ya da metin aracılığıyla ulaşabilir (Cesário vd., 2025).

Yapay Zekâ Destekli ve Makine Öğrenmesi Kullanılan Sergileme Örneği



Görsel 2. Çark-ı Müşâ'şa Dijital Kukla ve Tasvirlerle Dijital Animasyon

Gelenekten geleceğe: Kültürel Belleğin Dijital Yansımaları Sergisi, ziyaretçilere geleneksel bir müze ziyaretinden öte dijital teknolojiler ve multi-disipliner yaklaşım ile hazırlanan sergilerle, sanat ve teknolojinin iç içe geçtiği bir deneyim sunmaktadır. Dijital ebru, meka motif, holografik meddah gibi uygulamalar ile geçmişin zengin kültürel mirasını günümüz dijital teknolojisi ile buluşturmaktadır (Dijital Deneyim Merkezi, 2025).



Görsel 3. Forms of Thought – Where the Timeless and the Modern Converge

“Forms of Thought – Where the Timeless and the Modern Converge” adlı sergi, fiziksel bir mekânda değil, sanal gerçeklik (VR) ortamında gerçekleştirilmiş etkileşimli dijital bir sergidir. Bu sergi, Prism XR adlı bir araştırma ve eğitim projesinin parçası olarak Unity3D yazılımıyla geliştirilmiş ve Meta Quest sanal gerçeklik gözlüklerinde çalışacak şekilde tasarlanmıştır.

Yapay zekâ destekli bir küratör avatar sergi alanında gezmektedir. Ziyaretçilere sergi hakkında bilgi verir. Eserlerin arka plan hikâyesini anlatır. Sergide nasıl gezileceğini açıklar. Diyalog seçenekleriyle yönlendirme yapar. 11 adet heykel sergilenmektedir. Teması şudur:

Düşünce Biçimleri – Zamansız ile Modernin Kesiştiği Yer. Sergideki heykeller, klasik ve çağdaş sanat anlayışlarının kesişimi üzerine kurgulanmıştır. Her eser, izleyicilerin etkileşim kurabileceği açıklamalara, önceki ziyaretçilerin yorumlarına ve küratör notlarına sahiptir (Zhang, 2024).



Görsel 4. Katılımcılar Tarafından Oluşturulan Görsel

Bu çalışma, Danimarka Ulusal Galerisi’nin (Statens Museum for Kunst - SMK) dijital koleksiyonunu keşfetmeyi kolaylaştırmak için nesne tanıma teknolojisinin nasıl kullanılabileceğini araştırmaktadır. Geliştirilen SMKExplore adlı interaktif web uygulaması, kullanıcıların sanat eserlerini içeriklerinde algılanan nesneler üzerinden keşfetmesine imkân tanımaktadır.

Çalışma, derin öğrenme modelleri (özellikle GLIP) ile koleksiyondaki 6.750 tablonun 3.906’sından yaklaşık 10.775 adet nesne tanımlamış, bu nesneler üzerinden bir keşif arayüzü oluşturmuştur. Uygulama sayesinde kullanıcılar, örneğin “kafatası”, “gitar”, “elma” gibi nesnelere tıklayarak bu nesnelerin geçtiği farklı sanat eserlerini inceleyebilmektedir. Ayrıca kullanıcılar, beğendikleri nesneleri birleştirerek yeni bir görsel sanat eseri oluşturabilmektedir (Meyer vd., 2024).



Görsel 5. Refik Anadol, Machine Hallucination — NYC

Refik Anadol'un en son sinestetik gerçeklik deneyleri, görsel anlatı, arşiv içgüdü ve kolektif bilinç arasında yeni bağlantılar ortaya çıkarmayı denemektedir. Proje, makine zekâsı tarafından yeniden hayal edildikleri şekliyle kentsel anıların temsillerinden türetilen gizli sinematik deneyimlere odaklanmaktadır.

Ortaya çıkan sanat eseri, New York'un hikâyesini, şehrin derinlerde saklı bilincini oluşturan kolektif anıları aracılığıyla görselleştiren, 16K çözünürlükte sunulan 30 dakikalık deneysel bir sinemadır. Eğlenceli ve büyüleyici bir deneyim olan makine halüsinasyonu, rüya görme kapasitesini genişletebilmekte, hayal edilemeyecek şeyleri görselleştirmeye yardımcı olabilmektedir (Anadol, 2019).

Sesli Rehber Eşliğinde Sergileme Örneği

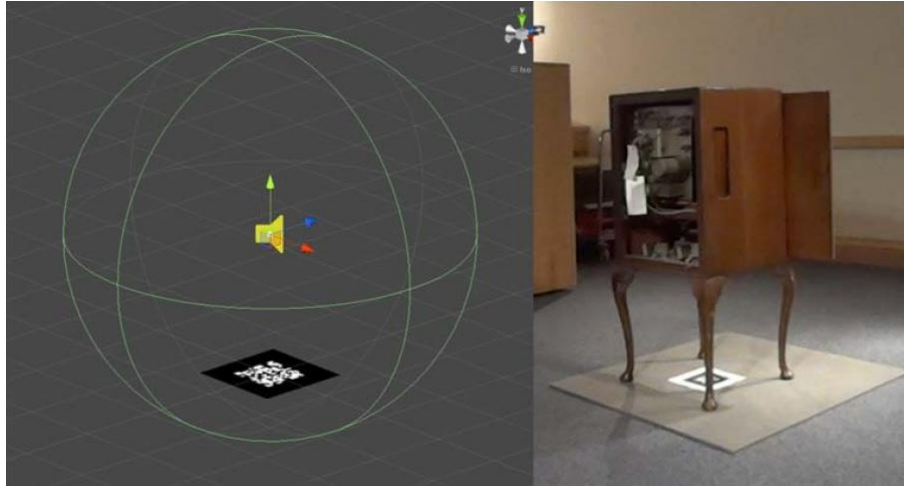


Görsel 6. Audio Guide on New Nintendo 3DS

Paris'teki Louvre Müzesi, ziyaretçilerine müze deneyimlerini geliştirmek için Nintendo 3DS cihazları kullanma imkânı sunmaktadır.

Nintendo 3DS Rehberi: Louvre, Fransa'daki Louvre Müzesi ziyaretçileri için tasarlanmış bir yazılımdır. Bu indirilebilir yazılım, müzede kullanılan Nintendo 3DS sesli rehberi ile ziyaretçilerin, sanat koleksiyonunu gezinmesini daha kolay ve daha erişilebilir hâle getiren bir dizi avantaja erişim sağlamaktadır.

3DS cihazları, ziyaretçileri geniş müze kompleksinde yönlendiren ve ikonik sanat eserlerini kaçırmamalarını sağlayan 3B haritalar sunmaktadır. Dahası, bu haritalara eşlik eden sesli rehberler, ziyaretçilerin sergilenen eserler hakkındaki anlayışlarını zenginleştiren yorumlar sağlamaktadır (Louvre, 2025).



Görsel 7. Solda Geliştirme Sırasındaki Sanal Ortam ve Sağda İzlenen Görüntünün Gerçek Dünyadaki Kurulum Ortamındaki Radyo Nesnesine Göre Konumu

Bu sergi İngiltere'nin Bradford şehrinde yer alan National Science and Media Museum (Ulusal Bilim ve Medya Müzesi) içinde gerçekleştirilmiştir. Görselde bir vintage radyo yer almakta ve altına yerleştirilmiş bir QR kod yardımıyla, ziyaretçilerin sanal ses kaynaklarıyla etkileşime geçmesini sağlayan bir sistem görülmektedir. Ziyaretçiler, ellerindeki akıllı telefon aracılığıyla bu QR kodu tatar ve kulaklıkla çevreden gelen sanal sesleri duyarlar. Radyo etrafına 360 derece yerleştirilen sanal ses kaynakları; bir dedektif dizisi, bir dini müzik programı, bir konser kaydı ve bir bilimkurgu radyo tiyatrosu gibi dört farklı 1950'ler dönemi radyo yayını içermektedir. Ziyaretçiler radyo etrafında dolaşarak, konumlarına ve yönlerine göre bu yayınları duyabilir, tıpkı analog bir radyoda kanal arar gibi bir deneyim yaşarlar. Bu “bedensel tuning” (ayarlama) eylemi hem nostaljik bir bağ kurar hem de ses arşivlerine etkileşimli bir erişim sunar (Cliffe vd., 2020).

Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi ile Sergileme Örneği



Görsel 8. İllüzyon Müzesi

Türkiye’de ilk artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılan Ankara’daki artırılmış gerçeklik ve illüzyon müzesine girişte ziyaretçiler önce telefonlarına müzeye ait uygulamayı indiriyor. Ardından farklı konseptlerdeki 3 boyutlu figürü telefonla görüntüleyip, kayıt yapabiliyor. Müzede ziyaretçiler için elektronik ve görsel ortamlarda keyifli, eğitici ve algıyı arttırıcı gösterimler yapılıyor. Arttırılmış gerçeklik ve yapay zekâ teknolojisi ile bütünleşen anlar paylaşıyor (Trt Haber, 2022).



Görsel 9. Detroit's Institute of Art Museum, Mumya Görselleştirmesi

“Detroit's Institute Of Arts Museum” eski medeniyetlerden, günümüz çağdaş sanatını da içeren koleksiyon çeşitliliğine sahip bir müzedir. Müze ziyaretçilerin koleksiyonuyla etkileşim kurması için “Lumin” isimli Artırılmış Gerçeklik teknolojisi kullanılmaktadır. Müze tarafından dağıtılan cep telefonlarını kullanan ziyaretçiler, “Lumin” uygulaması ile müze boyunca yönlendirilerek, belirli fiziksel alanlarla etkileşime girebilmekte, müze sergisiyle ilgili görsel ve sesli bilgiler alabilmektedirler. Ziyaretçilerin görünmeyenleri görmesine, yeni ayrıntıları fark etmesine ve sanat objelerinin bir zamanlar insanların uzun zaman önce günlük yaşamlarında nasıl kullanıldığını ve deneyimlendiğini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Sargıların ve lahidin içerisinde bulunan gerçek bir mumiye cihazlarını tuttuklarında içindeki iskeletin röntgen görüntüsü ortaya çıkmakta ve mumiyeyle ilgili ek bilgilere sahip olmaktadır (Coşkun, 2021).

Etkileşimli Sergi Örneği



Görsel 10. The Elephant Water Clock

MOSTI bilim ve teknoloji müzesi olan Suudi Arabistan’da kurulmuştur. Müzenin içerisinde 21 adet interaktif sistem bulunmaktadır. Bu sistemlerdeki deneyimler vasıtası ile kullanıcılara Müslüman dünyada gerçekleşen matematik, botanik, kimya, tıp alanlarındaki gelişmelerin öğretilmesi amaçlanmaktadır. (Museum, 2025).



Görsel 11. “Veronese: The Cuccina Cycle. The Restored Masterpiece”, I Gizli İlişkiler, II Venedik'teki Palazzo Cuccina, III Venedik Kumaşları ve Giysileri, IV Karşılaştırmalı Cuccina Döngüsü, V Orijinal Renkliliğin Keşfi

Bu çalışma, “Veronese: The Cuccina Cycle. The Restored Masterpiece” adlı sergiye özel olarak geliştirilen etkileşimli medya istasyonları (IMIs) üzerinden yürütülmüş disiplinlerarası bir eğitim ve uygulama projesidir. Toplamda beş farklı interaktif kurulum geliştirilmiştir: I. Hidden Relations (Gizli İlişkiler): Ziyaretçi, tablo üzerindeki figürler ve erdemler arasında ilişki kurar. Işıklı yönlendirme ve çoklu dokunmatik ekran kombinasyonu kullanılır. II. The Palazzo Cuccina in Venice: Tarihsel bağlamı sunan giriş bölümü. Çoklu dokunmatik masa ve fiziksel nesnelerle (tangibles) etkileşim sağlanır. III. Venetian Fabrics and Garments: Kumaşla kaplı düğmeler ve dokunmatik ekranlar aracılığıyla, dönemin giyim kültürü tanıtılır. IV. The Cuccina Cycle by Comparison: Dört tabloyu katman katman (x-ray, infrared, makro çekim vb.) karşılaştırma olanağı sunar. V. Exploration of the Original Colorfulness: Artırılmış Gerçeklik (AR) tabanlı uygulama ile ziyaretçi, restorasyon sonrası renklerin nasıl elde edildiğini sanal olarak keşfeder (Hannß vd, 2020).

Metaverse Evreninde Sergileme



Görsel 12. Spatial, Virtual Exhibition Meetup, 2023

Bu sergi ziyaretçilerin sanal avatarları ile çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Ziyaretçiler Spatial platformu üzerinden avatar görüntüleri ile sergiye katılmıştır. Metaverse evreninin diğer çevrimiçi sergilerden farkı eş zamanlı olarak sesli biçimde konuşulabilmesidir. Ses algı düzeyinin ses kaynağından uzaklaştığından azalması ile fiziksel ortamı aratmayan bu etkileşim ziyaretçilere farklı bir teknolojik deneyim sunmaktadır (Baş & Tan, 2024).

VR Teknolojisi ile Sergileme



Görsel 13. "Mona Lisa: Camın Ötesinde"

Louvre Müzesi'nin ilk sanal gerçeklik (VR) deneyimi olan "Mona Lisa: Camın Ötesinde", ziyaretçilere Leonardo da Vinci'nin ünlü eseri Mona Lisa'yı daha yakından ve farklı bir perspektiften inceleme fırsatı sunmaktadır. Bu deneyim, resmin yaratım sürecini, kullanılan teknikleri ve Mona Lisa'nın kimliğiyle ilgili yeni bilimsel araştırmaları ortaya koymaktadır.

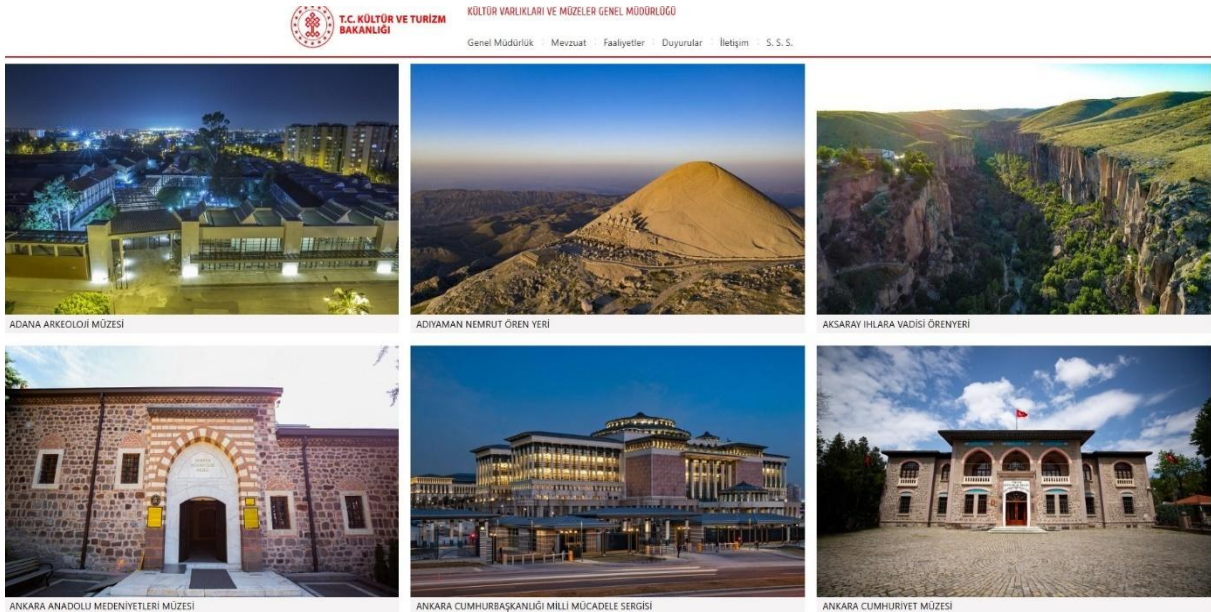
Ziyaretçiler VR başlıklarıyla resme çekilmekte, Mona Lisa'nın oturduğu locaya götürülmekte ve Leonardo'nun çizimlerinden esinlenen bir ortama daldırılarak yaratıldığı dönemi yeniden yaşamaktadır (Musee, 2019).



Görsel 14. Watch This (VR) Space

Helen Farley tarafından CoSpaces Edu platformu kullanılarak, sanatçıların evlerinden katıldığı bir VR sergi düzenlenmiştir. Sanal Gerçeklik (VR) sergisinin amacı, sanatçıları bir araya getirmek ve Koronavirüs salgını sırasında onlara destek olmaktır. Sergi hem VR başlıkları hem de masaüstü tarayıcılar aracılığıyla ziyaret edilebilmiş, bu da erişilebilirliği artırmıştır (Delightex, 2025).

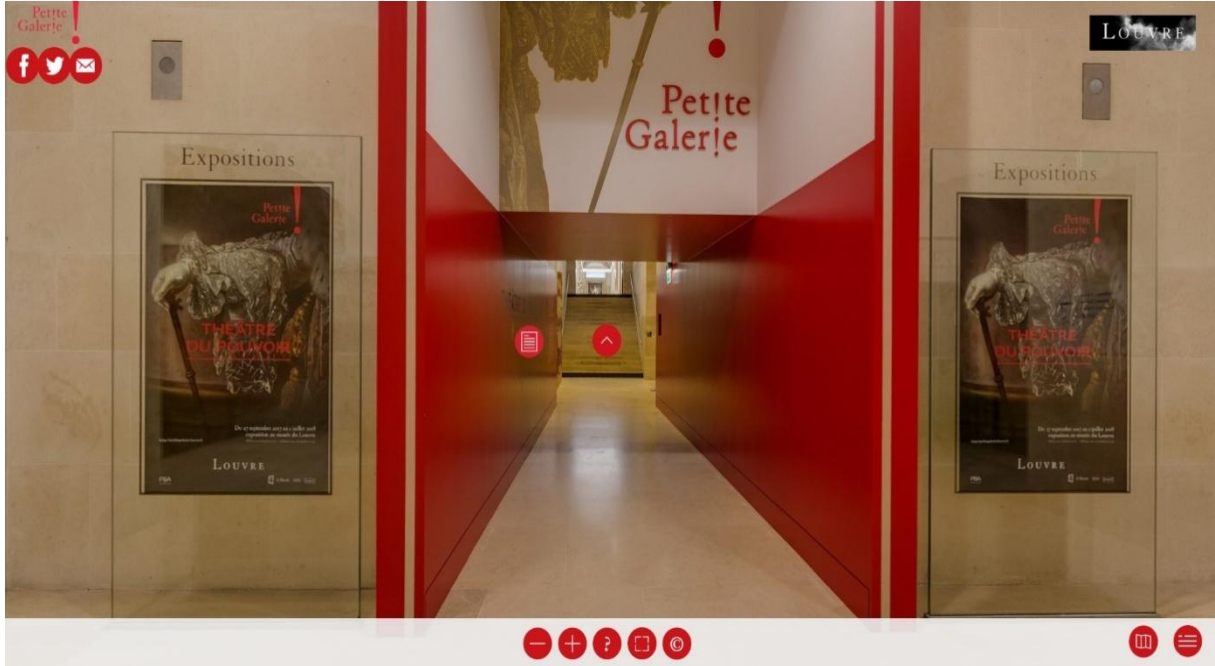
Sanal Müzeler ile Sergileme



Görsel 15: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Sanal Müzeler ve Ören Yerleri

Ülkemizde ve dünya çapında tarihin önemli mekânları olarak görülen müzeler, fiziki olduğu kadar sanal müze olarak da binlerce kullanıcı tarafından ziyaret edilmektedir. Uygarlık ve sanat tarihi bakımından önemli keşiflerin yapıldığı ve hâlâ araştırmaların sürdüğü çoğu mekân, birçok ülkeden ziyaretçi tarafından bilgisayar

ve internet vasıtasıyla sanal olarak kolaylıkla gezilebilmektedir. 360 derece yönlendirilebilen yön okları sayesinde sanal müzelerin her noktasını gözlemleyerek bilgi sahibi olmak mümkündür (Sanalmuze, 2025).



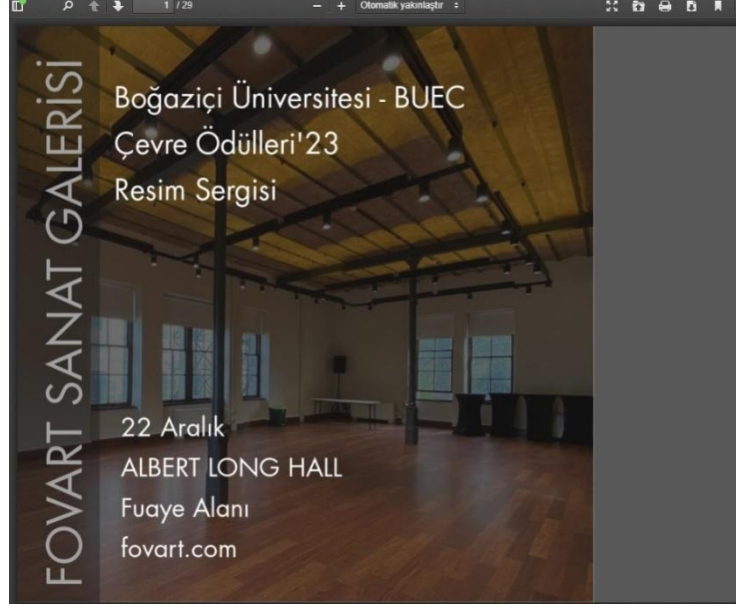
Görsel 16. Louvre Müzesi Sanal Tur

Çevrimiçi Sergiler ile Sergileme



Görsel 17. Pera Müzesi, Ay Işığıyla Dans

Çevrimiçi sergi; internet ağı ortamına bağlı olan zaman ve mekândan bağımsız erişim sağlanabilen, dijital ortamda hazırlanılarak hedef kitleye sunulan sergi diye tanımlanabilir (Tarlakazan, 2021). Özellikle pandemi sürecinde evlerine kapanmak zorunda kalan insanların dijital platformlar üzerinden çevrimiçi sergilere ulaşımı sağlanmıştır. Teknolojinin tüm imkânlarının sunulduğu dijital platformlar sanal olarak gezilecek bir şekilde hedef kitlenin kullanımına olanak sağlamıştır (Akın ve Çakmak, 2023).



Görsel 18. Fovart Sanat Galerisi, Boğaziçi Üniversitesi, Çevre Ödülleri Sergisi

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye’de ve Dünya’da alanında özgün ve alan yazınında yer alan teknoloji destekli sergileme yöntemleri incelenmiş ve ziyaretçilerin ilgisini çeken uygulamalar araştırılmıştır. İncelemeler sonucunda sergileme yaklaşımı, mekânsal kurgulama, etkinlikler ve sosyal mekânlar sayesinde sergileme yöntemlerinde pasif, durağan uygulamalar yerine etkin, hareketli ve etkileşimli uygulamalara yer verildiği görülmüştür. Yapılan analizler, teknoloji destekli sergileme tekniklerinin sadece sanatsal sunumu değil, aynı zamanda ziyaretçi katılımı, erişilebilirlik ve öğrenme süreçlerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur (Parry, 2010).

Geleneksel sergileme anlayışından, deneyim merkezli dijital sergilemeye geçiş, sanatın daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır. Klasik sergileme mekânlarının da teknoloji destekli sergileme teknikleri sayesinde, ziyaretçinin de aktif katılımcı olduğu anlayışa geçtiği belirlenmiştir. Teknoloji destekli sergileme yöntemlerinin hedefleri arasında, insanlar üzerinde farkındalık yaratmak, insanlara merkez kullanıcı olarak aktif olduğunu benimsetmek, kullanıcı müdahalesi ile değişebilen, şekillenebilen etkileşimli uygulamaların kullanılması olmalıdır. Günümüzde genellikle kalıcı sergi alanlarında uygulanan etkileşimli sergileme uygulamalarının alanları genişletilerek, çağdaş bir anlayışta atölye, eğitim alanları, etkinlik alanları, geçici ve gezici sergileme birimlerinde de etkileşimli uygulamalara yer verilmelidir.

Teknoloji destekli sergileme teknikleri, çağdaş eğitim anlayışında da önemli yere sahip olan öğrenci merkezli öğrenme ile benzer olarak, bilgiyi aktarmakta avantaj sağlamaktadır. Teknoloji etkileşimli teknikler ziyaretçiyi, kullanıcıya dönüştürmektedir. Eğitimin amacı da bunu başarmak ve öğrencileri merkeze alarak onları bilgiye daha çok çekmektir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, teknolojinin gelişimiyle etkileşimli sergileme tekniklerine yer verildiği görülmüş ve bu sergileme tekniklerinin ziyaretçi kitlesinin genişlemesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle farklı yaş grupları için uyarlanan VR tabanlı sergileme deneyimleri geliştirilmelidir. Sergileme teknikleri ziyaretçilerin eser ile birebir etkileşim yaşamasına ve eser ile daha çok bütünleşmesine yardımcı olmaktadır (İralı, 2023). Yapay zekâ kullanılarak izleyici tepkilerinin analiz edildiği sergileme çalışmaları yapılmalıdır. Artırılmış gerçeklik destekli sanat eğitimi programları tasarlanmalıdır. Ziyaretçilerin var olan esere ait bilgiyi farklı bakış açıları ile deneyimleyerek, kendi çabalarıyla alması, kalıcı bilgi edinmelerini sağlamaktadır.

Araştırma sonucunda dijital teknolojinin sanatın tüm sürecini etkilediği ve teknoloji etkileşimli eserlerin ziyaretçileri aktif katılıma davet ederek eser ile olan ilişkilerini güçlendirdiği düşüncesine varılmaktadır.

Teknoloji destekli sergileme yöntemleri ile sanatsal üretimin artmış olduğu, sanatın daha fazla kişiye ulaşmış olduğu ve sanatla ilgili her alanın dijital olanaklarına hâkim olunması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu amaçla dijital sergilerde veri gizliliği ve etik kodlar üzerine daha fazla çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akın, D., & Çakmak, S. (2023). Sanal gerçeklik: Sanat mekânlarının dijital dönüşümü. *Akademik Sanat*, 20, 107-122.
- Anadol, R. (2019). *Machine hallucination exhibition*. Erişim adresi: <https://refikanadol.com/works/machine-hallucination-nyc/>
- Arifoğlu, G., & Çay, R. (2023). QR kod teknolojisine göre düzenlenen grafik tasarım sergisinin izleyici gözüyle değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 7(1), 29-46.
- Baş, Ş., & Tan, M. (2024). Öğretmen adaylarının metaverse dünyasındaki sanal sergi serüvenleri. *Sanat Eğitimi ve Geleceği Sempozyumunda sunulmuş özet bildiri*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Beriş, Y., & Kaplanoğlu, L. (2018). Dijital baskı teknolojisi ve günümüz baskıresim sanatına etkiler. *Yıldız Journal of Art and Design*, 5(1), 48-62.
- Cesário, V., Freitas, J., & Campos, P. (2025). *Empowering cultural heritage professionals: Designing interactive exhibitions with authoring tools*. *Museum Management and Curatorship*, 40(2), 210–224. <https://doi.org/10.1080/09647775.2023.2209896>
- Cliffe, L., Mansell, J., Greenhalgh, C., & Hazzard, A. (2020). Materialising contexts: Virtual soundscapes for real-world exploration. *Personal and Ubiquitous Computing*. <https://doi.org/10.1007/s00779-020-01405-3>
- Coşkun, C. (2021). Sanat müzelerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları. *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 3(2), s. 103-123.
- Çelik, F. (2025). *Sergileme tasarımının müzecilik uygulamalarındaki yeri: Ayasofya tarih ve deneyim müzesi örneği*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Delightex. (2025). “Watch this (VR) space”, virtual reality art exhibition. 26 Haziran 2025 tarihinde <https://blog.delightex.com/vr-art-exhibition-eab802b96c8f> adresinden edinilmiştir.
- Dijital Deneyim Merkezi (2025). Gelenekten geleceğe: Kültürel belleğin dijital yansımaları. Erişim adresi: <https://www.dijitaldeneyimmerkezi.com/gelenekten-gelecege-sergi.html>
- Gören, İ. S. (2021). Üretim süreci perspektifinden sanat eseri ve izleyici etkileşiminde dijitalleşmenin rolü. *İstanbul Üniversitesi, Sanat Tarihi Ana Bilim Dalı*, İstanbul.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Guo, Y., Kang, T., Luo, J., & Tang, X. (2022). The impact and implication of new media on the pattern development of art exhibitions and art appreciation. In *2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021)* (pp. 788-793). Atlantis Press.
- Hannß, F., Lapczynya, E., Müller, M., & Groh, R. (2020). What color is this? Explaining art restoration research methods using interactive museum installations. *arXiv preprint arXiv:2010.14307*. <https://arxiv.org/abs/2010.14307>
- İralı, A. E. (2021). *Yeni iletişim teknolojileri bağlamında müze ve sergi çalışmaları*. Nobel Yayıncılık.
- İralı, A. E. (2023). *Sanal müze*. Nobel Yayıncılık.

- Keskinkılıç, A. (2021). Lisans düzeyi sanat eğitiminde teknoloji kullanımı ve etkilerine yönelik öğrenci görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Louvre (2025). Audio Guide on New Nintendo 3DS. Erişim adresi: <https://www.louvre.fr/en/visit/visitor-amenities#audio-guide>
- Meyer, L. S., Aaen, J. E., Tranberg, A. R., Kun, P., Freiburger, M., Risi, S., & Løvlie, A. S. (2024). Algorithmic ways of seeing: Using object detection to facilitate art exploration. In Proceedings of ACM Conference. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.19174>
- Musee (2019). En tête-à-tête avec La Joconde: La première expérience de réalité virtuelle du Louvre. Erişim adresi <https://musee.louvre.fr/decouvrir/vie-du-musee/en-tete-a-tete-avec-la-joconde-la-premiere-experience-de-realite-virtuelle-du-louvre>
- Museum (2025). Museum of Science & Technology in Islam. Erişim adresi <https://museum.kaust.edu.sa>
- Öğüşlü, F. (2010). Ekonomik kalkınmada bilişim ve ar-ge faaliyetlerinin yeri ve önemi: Adana ilinde bir uygulama. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Niğde.
- Özmen, F. A., & Dalkıran, A. (2017). Dijital baskı teknolojilerinin türk resim sanatındaki yeri. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 47-70.
- Parry, R. (2010). *Museums in a digital age*. Routledge.
- Sanal müze (2025). Erişim adresi <https://sanalmuze.gov.tr/>
- Tarlakazan, B. E. (2021). Çevrimiçi sergilerin sanat eğitimindeki yeri. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 7(2): 227-242.
- Trt Haber (2022). Türkiye'de ilk: Artırılmış teknolojisi kullanılan müze açıldı. Erişim adresi <https://www.trthaber.com/haber/turkiye/turkiyede-ilk-artirilmis-teknolojisi-kullanilan-muze-acildi-695187.html>
- Wang, R. (2021). Computer-aided interaction of visual communication technology and art in new media scenes. *Computer-Aided Design and Applications*, 19(S3), 75-84.
- Zhang, H. (2024). Prism XR – A curated exhibition experience in virtual reality with peer annotation features and virtual guides for art and archaeology classes. arXiv preprint arXiv:2407.09528. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.09528>

GÖRSEL KAYNAKÇA

- Görsel 1. Arifoğlu, G. & Çay, R. (2023). QR kod teknolojisine göre düzenlenen grafik tasarım sergisinin izleyici gözüyle değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 7(1), 29-46.
- Görsel 2. Cesário, V., Freitas, J., & Campos, P. (2025). *Empowering cultural heritage professionals: Designing interactive exhibitions with authoring tools*. Museum Management and Curatorship, 40(2), 210–224. <https://doi.org/10.1080/09647775.2023.2209896>
- Görsel 3. <https://dijitaldeneyimmerkezi.com/Home/ImmersiveExperience>
- Görsel 4. <https://assetstore.unity.com/packages/3d/environments/art-gallery-vol-10-260671>
- Görsel 5. Meyer, L. S., Aaen, J. E., Tranberg, A. R., Kun, P., Freiburger, M., Risi, S., & Løvlie, A. S. (2024). Algorithmic ways of seeing: Using object detection to facilitate art exploration. In Proceedings of ACM Conference. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.19174>
- Görsel 6. <https://refikanadol.com/works/machine-hallucination-nyc/>
- Görsel 7. <https://www.louvre.fr/en/visit/visitor-amenities#audio-guide>

- Görsel 8. Cliffe, L., Mansell, J., Greenhalgh, C., & Hazzard, A. (2020). Materialising contexts: Virtual soundscapes for real-world exploration. *Personal and Ubiquitous Computing*.
<https://doi.org/10.1007/s00779-020-01405-3>
- Görsel 9. <https://www.trthaber.com/haber/turkiye/turkiyede-ilk-artirilmis-teknolojisi-kullanilan-muze-acildi-695187.html>
- Görsel 10. <https://www.guidigo.com/ar>
- Görsel 11. <https://museum.kaust.edu.sa/explore/technology/#water-elephant-clock>
- Görsel 12. Baş, Ş., Tan, M. (2024). Öğretmen adaylarının metaverse dünyasındaki sanal sergi serüvenleri. Sanat Eğitimi ve Geleceği Sempozyumunda sunulmuş özet bildiri, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Görsel 13. Hannß, F., Lapczyna, E., Müller, M., & Groh, R. (2020). *What color is this? Explaining art restoration research methods using interactive museum installations*. arXiv preprint arXiv:2010.14307.
<https://arxiv.org/abs/2010.14307>
- Görsel 14. <https://blog.delightex.com/vr-art-exhibition-eab802b96c8f>
- Görsel 15. <https://sanalmuze.gov.tr/>
- Görsel 16. <https://www.louvre.fr/visites-en-ligne/petitegalerie/saison3/>
- Görsel 17. <https://www.peramuzesi.org.tr/3b-tur/marcel-dzama-ay-isigiyla-dans/>
- Görsel 18. <https://www.fovart.com/albert-long-hall-2023>



YARATICILIĞIN DUYGUSAL DİNAMİKLERİ: SANATIN İLHAM VERİCİ GÜCÜ

EMOTIONAL DYNAMICS OF CREATIVITY: THE INSPIRATIONAL POWER OF ART

Mine Korkmaz

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
mine_korkmaz24@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0003-7958-3770>*

Şenay Baş

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, senaybas@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0003-0074-0677>*

Özet

Yaratıcılık, insanın doğuştan sahip olduğu, bireysel ve toplumsal gelişimi şekillendiren temel beceridir. Günlük yaşamda pratik çözümler üretmek, kalıpları kırmak, olaylara farklı perspektiflerden bakmak ve özgün düşünceler geliştirmeyi sağlar. Yaratıcı süreçler ile duygular arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Duygusal dalgalanmalar, yaratıcı üretkenliği zaman zaman zorlaştırır da güçlü bir etkileşim bulunur. Bu bağlamda, yaratıcı eserler bireylere içsel yolculuk yapma fırsatı sunarken, aynı zamanda toplumsal belleği de şekillendirir.

Sanat tarihi, yaratıcılık ve duyguların iç içe geçtiği sayısız eserlerle karşılaşmaktadır. Rönesans'tan modern sanata kadar pek çok sanat akımı, dönemin duygusal ve düşünsel atmosferinden beslenmiş ve sanatçılar, yaratıcı süreçlerinde duygu durumlarının etkisini açıkça yansıtmışlardır.

Sanat, birey için yalnızca bir estetik deneyim değil, aynı zamanda dünyayı algılama ve kendini ifade etme biçimidir. Sanat eğitimi, hayal gücünü geliştirirken, eleştirel düşünme, estetik algı ve farklı bakış açıları gibi becerileri destekler. Aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve özgün fikirler üretebilme gibi 21. yüzyıl becerilerini de geliştirdiği bilinmektedir. Eğitimde yaratıcılığın desteklenmesi, bireyin yalnızca sanatsal alanlarda değil, bilim, teknoloji ve diğer disiplinlerde de yenilikçi yaklaşımlar geliştirmesini sağlamaktadır.

Bu çalışmada, WOS veri tabanındaki akademik yayınlar ışığında, yaratıcı süreçler ile duyguların ilişkisi incelenmiştir. Geleneksel derleme yöntemiyle yürütülecek araştırmada, yaratıcı süreçlerin duygularla olan ilişkisi kapsamlı bir şekilde incelenecek ve mevcut literatürdeki eksiklikler eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilecektir. Sanat eğitimi bağlamında duyguların yaratıcı süreçlerde nasıl ele alındığı, nasıl etkilendiği ve sanatın bireylerin duygusal gelişiminde nasıl bir rol oynadığı gibi temel sorulara yanıt aranacaktır. Böylece, bu alanda yapılan çalışmaların genel bir çerçevesi sunulacak, gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalar için öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, duygular, sanat eğitimi, eleştirel analiz

Abstract

Creativity is an inherent human capacity that shapes both individual and societal development. It plays a vital role in breaking conventional patterns, producing original solutions, and adopting diverse perspectives in daily life. Within this process, emotions and creativity interact closely. While emotional fluctuations may sometimes hinder productivity, they can also serve as powerful sources of inspiration. Art, where this interaction becomes tangible, not only reflects the individual's inner

world but also shapes collective memory.

Throughout art history, various movements—from the Renaissance to modern schools—have been influenced by emotional and intellectual climates of their eras. While Romanticism focused on the individual's inner world, Dadaism emerged from social chaos. Thus, art is more than an aesthetic experience; it is a way of interpreting the world and expressing oneself. Art education supports creativity by developing imagination, critical thinking, and aesthetic perception, while also contributing to the acquisition of 21st-century skills.

This study examines publications in the WOS database focusing on the relationship between creative processes and emotions. Using a traditional literature review method, it aims to explore how emotions influence creativity in the context of art education. The findings are expected to provide insights into current gaps in the literature and offer suggestions for future research in this field.

Keywords: Creativity, emotions, art education, critical analysis

GİRİŞ

Sanat ve İnsani İfade

Sanat, insanlığın varoluşundan bu yana duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandığı temel araçlardan biridir. Bireyler, sanat yoluyla hayal güçlerini geliştirir, merak duygularını besler ve olaylara farklı açılardan bakmayı öğrenir. İnsanlığın kolektif hafızasında yalnızca estetik bir üretim değil aynı zamanda duyguların düşüncelerin ve varoluşsal sorgulamaların dışavurumudur. Sanat yoluyla sadece üretmez, ayrıca kendilerini tanıır, başkalarını anlar ve dünyayla bağ kurarlar. Yaşadığımız çağda çevresine karşı sorumlu, düşünebilen, sorgulayabilen, estetik algısı gelişmiş, yaratıcı bireylere ihtiyacımız vardır. Sanat ve yaratıcılık birbirinden ayrılmaz bütündür. Sonuç olarak, sanat insanın hem bireysel hem de toplumsal gelişimi için vazgeçilmez bir unsurdur.

Toplumsal ve tarihsel açıdan insanlığın gelişimini şekillendiren temel unsurlardan biridir. Kültürel kimliklerin oluşmasına yeni düşünce sistemlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Yaratıcılık sanat gibi çok eski tarihlere dayanmakla beraber farklı kültürlerde farklı bakış açıları ile şekillendirilmiştir. Doğu toplumlarında yaratıcılık taklit yapma ve olanı meydana çıkarmanın ötesine geçemezken, batıda ise, yaratıcı güç ile donatılmış insanın tanrı ile ortak özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Doğu toplumları yaratıcı insanı taklitçi ve sanat eserlerini yoktan var edemeyeceğini düşünülürken, batı toplumlarında insanın tanrı gibi yaratıcı bir güce sahip olduğu düşünülmektedir (Özaşkın, 2016). Orta çağda ise sanatsal yaratıcılık insanın dışında bir güç olarak görülmekteydi. İnsan sadece bir aracı rolü oynamaktaydı. Rönesans'la beraber deneysel düşünceler ortaya çıkmaya başlamış, hümanizm ile birlikte bilgi geniş kitlelere yayılmış, önemli bilim insanları ve sanatçılar tarih sayfalarında görülmeye başlanmıştır. Fransız devrimi ile birlikte aydınlanma çağında köklü değişiklikler yaşanmış, özgür düşünce ile yaratıcılığa verilenler gün yüzüne çıkmaya başlamıştır (Özaşkın, 2016.)

Sanatsal Yaratıcılığın Başlangıcı

Freud'a (2001) göre, sanatın ilk izleri çocukluk döneminde başlar. Çocuklukta ortaya çıkan oyun oynama davranışları sanatın temel taşlarından biri olarak görülmüştür. Çocuklarda hayal gücünün gelişmesini desteklerken, yetişkinlikte empati ve çok yönlü bakış açısını kazanmalarını sağlamaktadır. Sanat, estetik duygunun gelişiminde önemli bir rol oynar (Acer, 2017). Bilinçdışının şekil bulmuş bir ifadesidir ve bireyin duygu dünyasını derinleştirir.

Yaratıcılığın mutlak sonucu olan sanatın, insanda nerde başladığı, hangi yaşta geliştiği önemlidir. Freud'a (2001) göre, sanatın ilk izleri çocukluk döneminde başlar. Freud'un da dediği gibi "Sanatsal etkinliğin ilk dışavurumlarını çocuklarda aramamız doğru olmaz mı?" Çocuklar, tıp ki sanatçılar gibi oyunlarla kendine, beğenilerine uygun yeni bir düzen oluşturur (Freud, 2001). Sanat, çocuktaki estetik özelliklerin, eleştirel düşünme, hayal gücü gibi özelliklerin geliştirilmesinde çok önemlidir. Sanat eserleri çocuklarda estetik bir bakış açısının oluşmasını sağlar (Acer, 2017). Çocuklukta ortaya çıkan oyun oynama davranışları sanatın temel taşlarından biri olarak görülmüştür. Çocuklarda hayal gücünün gelişmesini desteklerken, yetişkinlikte empati

ve çok yönlü bakış açısını kazanmalarını sağlamaktadır.

Sanat Eğitiminin Rolü

Sanatı ve sanatçıyı algılamamız sadece eseri görmek ile mümkün değildir. Görsel okuryazar olmak, algılamak ve yorumlayabilmek görsel sanatlar eğitimi ile mümkündür. Sanat eğitimi, bireylerin eleştirel düşünme, estetik algı ve yaratıcılık becerilerini geliştirir (Haykır, 2018; Çellek, 2003). Çocukluk dönemindeki sanat eğitimleri ve sanatsal gelişimler, çocukların estetik algılarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte önemli rolleri bulunmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde birden fazla uygulama alanı vardır. Çocuk bunlardan bir tanesini beğenerek kendisine hitap edeni bulacaktır. Böylece kişinin yaratıcı düşüncesi artacak ve düşüncelerin ortaya koymaktan korkmayacaktır. Özellikle çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla sanat, bilgi aktarımının ötesinde bireyin düşünsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlar. Sorunlar karşısında yaratıcı çözümler üretir. Kelimelerle ifade edemedikleri duyguları, sanat aracılığıyla özgürce ifade ederek dışa vurabilirler.

Okul sürecinde çocukların, yaratıcılık ortamı çalkantılar, içsel bunalımlar yerine, pozitif duyguların yüksek olduğu sınıflarda, çalışma ve duygusal yaratıcılık düzeyinden, öğrenme sürecinden daha fazla keyif aldığını göstermektedir. Akademik görevleri daha güçlü bir bağlılık göstermektedirler. Duygusal yaratıcılığın öğrencilerin içsel motivasyonlarını, akademik katılımı ve öğrenim süreçlerine olan ilgilerini yüksek tutmalarına yardımcı olmaktadır (Oriol vd., 2016).

Sanat eğitimi, kişinin duygu, düşünce, izlenim ve yaratıcılığını belirli bir düzeye ulaştırma gayesiyle yapılan eğitim sürecidir. Özgür bir ortamda var olabilen sanat, toplumun kurallarıyla zıt düşse de yaratıcılık için zemin hazırlar. Kişinin sessizliğini giderir. Özgüven kazanmasını sağlar. Sanatı anlayan, seven kişiler yetiştirmeli ve sanatı hayat tarzı hâline getirmiş kişilere hitap etmek ve sanat icra edebilecek mekanlar yaratmak önemlidir. Eğitimle sadece fikirler oluşturmak amaçlanmamış, aynı zamanda hakları öğrenmek uygulamakta sürecidir. Kişiler estetik duyarlılık kazanırken duygu ve düşüncelerini bu yolla ifade ederler. Kişiler sorgulayan, eleştiren, değerlendiren bireylere dönüşür (Çellek, 2003). Görsel sanatlar ile birey zihinsel ve bedensel yorgunluktan uzaklaşır, duygusal ve ruhsal rahatlama sağlar.

Sanat eğitimi kişilere estetik bakış açıları kazandırmayı hedeflemektedir. Bu eğitimle kişiler kavramı, ilgilenme, düşünme, sentezleme, analiz etme ve eleştirel davranışları sanatsal ilkeler doğrultusunda öğrenir. Kişiler sanat eğitiminde genel algının dışında sadece resim ile sınırlı kalmaz müzik, tiyatro, dans, şiir, heykel, drama ve benzeri alanlarda kendini ifade edebileceği dallara yönelerek ürünler ortaya çıkarır ve zevk almaya başlar (Aykut, 2006). Sanat insan duygularını ortaya koyabileceği için geçmiş zamanlardan beri bir terapi yöntemi olarak kullanılmaktadır. Ruhu özgürleştirmek, dinginlik vermek ve kendini farklı yollarla ifade etme araçları keşfetmemizi sağlar. Kökleri antik çağa kadar uzanan sanatla terapi yöntemi tarih boyunca süre gelmiştir (Öz-Çelikbaş, 2019). Sanat terapisinin keşfedilmesi 1940'lı yıllara dayansa da Osmanlı bu yöntemi Şifahanelerde uzun yıllar kullanmıştır (Demir & Yıldırım, 2017).

Sanat Terapisi ve Duygular

Sanat terapisi, bireylerin duygularını ifade etmelerine ve içsel dünyalarını anlamalarına yardımcı olur (American Art Therapy Association, 2009; Öz-Çelikbaş, 2019). Renkler, şekiller ve sanatın kendine özgü dili, bireyin ruhsal iyiliğini destekleyerek duygu düzenleme süreçlerine katkı sağlar.

Amerikan sanat terapisi derneği sanat terapisini kişilerin ailelerinin, toplumların yaşamlarını zenginleştiren bir sağlık hizmeti olarak görmektedir. Aktif sanat yapımı, yaratıcı süreçler ve uygulamalı psikolojik teorileri insan deneyimleri ile birleştirir. Bireysel, ilişkisel tedavi hedeflerinin yanında toplumsal meselelere de çözüm üretir. Sanat terapisi yoluyla kişilerin duygusal motor fonksiyonları gelişir, Özsaygı ve öz farkındalığı artar, duygusal dayanıklılığı güçlenir, iç görü sağlar, sosyal becerileri gelişerek çalışma ve sıkıntılarına çözüm yolları bulur. Sanat terapisi, tüm yaş gruplarında ve geniş bir uygulama yelpazesinde çalışır. Kısaca sanat terapisi, kişilere travmalarından kurtulmanın yanında kişisel gelişim profesyonel kişiler tarafından sunulmaktadır (American Art Therapy Association AATA, 2009).

Sanat terapisinin konusu çizim resim boyama heykel süsleme seramik fotoğraf drama dans müzik tiyatro ve benzeri yaratım süreçlerinin olduğu zihnimizdeki düşünceleri dışa vurabileceğimiz pek çok etkinlik konusu olabilir (Öz-Çelikbaş, 2019). Sanat terapisinde amaç olanı aynısı gibi çizmek, gösterilen eserin kopyasını yapmak değildir. Romantizmle başlayan duyguları ifade etme akımı, Ekspresyonizmle kendini sembollerle imgelerle dışa vurma aracı olarak zirveye taşımıştır. Artık insanlar olanı değil, olmasını istedikleri gibi, iç dünyalarına yansıtarak resimler yaratmaktadırlar. Bu sayede de insanlar içlerinde kopan fırtınaları sanat terapisi yöntemiyle dizginlemeden dışarıya aktarabilmektedir.

Etkinliklerde pek çok farklı birey ve zekâ türü vardır. Birden fazla materyal ve modelin kullanılması yaratıcılığın artmasına sağlayacaktır. Sanat ile geleneksel eğitimden uzaklaşılır bireylere yaratıcı alanlar sağlanmış olur (Kılıç & Yalın, 2023). Yaratıcı kişilerin akıcı ve özgün düşünebilen, sorgulayan, problemlere ve mevcut durumlara duyarlılığı, bilinmeyenden ve gizemden hoşlanan, yüksek hayal gücüne sahip, katılıktan yoksun esnek bireylerdir (Onur & Zorlu, 2017). Yaratıcılık anlık bir duygu değildir, bir sezgi süreci olarak değerlendirilebilir. Eksiklikleri gören, araştıran, sorgulayan, yeni fikirler üreten, eskileri değiştiren, var olan problemleri çözen bir yaratıcı bakış açısı ile yaşama yaklaşma sürecidir. Yaratıcı kişilerde bu özellikler ortam ve şartlara göre daha fazla veya daha az seviyelerde görülebilmektedir.

Yaratıcılık ve Kültürel Evrim

Yaratıcılık, sadece bireysel bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal gelişimin itici gücü olmuştur (Onur & Zorlu, 2017). Tarih boyunca bilim ve teknoloji gibi sanat alanındaki yaratıcı düşüncelerde, toplumları dönüştürmüştür. Ayrıca toplumsal problemlere çözüm bulmak, yenilikçi tasarımlar, sosyal sanat hareketleri yaratma potansiyeline sahiptir.

Sanatın geçmişine bakıldığında insanlık tarihi kadar eski olduğunu göreceksiniz. İlk insanların yapmış olduğu taştan yapıtları, av aletlerini, mağara resimleri ile ilk sanat eserlerini görmekteyiz. İnsan tarihi ve sanat aynı kronoloji sırada başlamıştır. İlke insanların doğaya karşı vermiş oldukları ritüeller sanatın başlangıcında yer alır. Yağmurun yağması, avın başarılı geçmesi gibi günlük olaylar karşısında yapılan danslar, ilahiler, gösteriler sanatsal etkinlikler olarak adlandırılabilir (Onur & Zorlu, 2017). Ne kadar ilkel de olsalar, materyalleri yetersiz de olsa tarih boyunca hiçbir topluluk sanattan uzak duramamıştır. Ama zaman ve ekonomik düzeye göre sanatın aldığı şekil ve önem çeşitlilik göstermiştir. İlk insanlar farkındalıkları, hayal güçleri ve geleceği planlama becerileri geliştikçe ortaya ilk sanatsal ürünler çıkmaya başlamıştır.

İlkel insanların yapmış olduğu mağara resimlerinin, heykelleri sanat için yapılmadığını düşünen Tezcan “İlkel toplumlarda sanat yapıtları, birer süs ya da estetik eşya olmayıp din gibi belli işlevleri karşılar.” ile düşüncesini savunmuştur. Ne kadar sanat amaçlı yapılmasalar da ortaya çıkan ürünlerin bir yaratım sürecinden geçmediğini kimse söyleyemez (Tezcan, 2018).

Yaratıcılığın Tanımı

Yaratıcı kişilik özelliklerini ayrıntılı bir şekilde işlediğimiz çalışmadan yaratıcılığın tanımı yapmak gerçekten zordur. Psikoloji sözlüğünde yaratıcılık şöyle tanımlanır “Yaratıcılık sosyal kültürel ortama sıkıca bağlı olarak, her yaştaki bireyde gizli bulunan yaratma yetkisidir. Bu doğal yatkınlığın gerçekleşmesi, ona uygun koşullara bağlıdır (Bilgin, 1985). Yaratıcılık yüzyıllardır üzerinde düşünülen bir olgudur. Yaratıcılık pek çok disiplinin araştırma konusu olmuştur. Yaratıcılık kavramı soyut olan doğası gereği farklı şekillerde algılanıp yorumlanmaya açıktır. Araştırmacılar yaratıcılığın birçok farklı özelliğine vurgu yapmaktadır. Geçmişten günümüze felsefenin, psikolojinin, sosyolojinin ardından da güzel sanatlar eğitimi gibi farklı dalların üzerinde teoriler ürettiği bir görüngü olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmişte tanrısal, olağanüstü ve mistik güçlerle açıklanan, günümüzde çok boyutlu olarak ele alınmaya başlanan ve yaratıcı düşünmeye başlanan yaratıcılık hakkında farklı tanımlar yapılmaya, sınıflandırılmaya başlanmıştır (Onur & Zorlu, 2017).

Ausubel’e “yaratıcılık daha önce yapılmayan yapmaktır ve çok az sayıda kişi tarafından sahip olunan bir nitelik ve yetenektir.” olarak tanımlarken Theodor W. Adorno ise “kurallara karşı gelip, denenmemiş şeylere karşı kuşku gösterebilmektir.” olarak dile getirmiştir. LovenFelt yaratıcılığı, kişilerde farklı miktarlarda sahip

oldukları ve bulundukları ortama göre az ya da çok ortaya çıkma özelliği, kendini göstermek için uygun koşullar arayan bir güç olarak ifade etmiştir (Ausubel, 1964 aktaran Bender, 2014).

Yaratıcılığı kişilik yönüyle ele alan araştırmacılar yaratıcı davranışların güdülenme, insanların yaratıcı yönlerine odaklanılmasını, kişiden kişiye farklılık gösterdiğini savunurlar (Onur & Zorlu, 2017). Kişiyi anlamak ve tanımlamak için gerçekleştirilen ilk faaliyetler 1879'da Wilhelm Wundt tarafından kurulan deneysel psikoloji laboratuvarlarında başlar. Diğer bilim dallarından ayrılarak farklı bir disiplin hâline gelmiştir. Pek çok yeni ekolün çıkmasını sağlamıştır. Bunlar; yapısalcılık, davranışçılık, bilişsel yaklaşım, hümanizm, işlevselcilik ve psikanaliz gibi disiplinlerdir. Sigmund Freud'un 1895'te kurduğu psikoanalitik, kişinin davranışlarını bilinçli süreçlerle açıklamayacağını, bilinçaltının da incelenmesi gerektiğini söylemiştir (Ağluç, 2013).

Freud sanatsallığı ilk olarak çocuklarda aramamız gerektiğini söyler. Oyun oynarken kendine has bir dünya kurgular çocuklar. Hayal kurmaları, yaratıcılıkları bir sanatçı gibidir. Sanatçı da çocuklar gibi yaşamı ciddiye almaz. Büyüyen çocuklar oyun oynamayı bırakarak verdiği hazdan el çeker. Yetişkinliğe geçen çocuk bunun yerine hayal kurmaya başlar. Ama bu hayallerini başkalarına anlatmaktan çekinir. Mutlu kişiler hayal, düş kurmazlar. Duyuma ulaşamamış kişilerin işidir hayal kurmak. Doyum sağlamak amacıyla, doyuma ulaşmasını engelleyen gerçekleri değiştirme arzusuyla hayal kurar. Sanatçılar düşlerini, hayallerini saklama gereği duymazlar, hatta eserleri yoluyla somutlaştırarak gözümüzün önünde sergilerler. Nevrozlu kişiler, isteklerini düşlerinde saklarken, sanatçılar eserleri yoluyla bir nevi kendi kendilerine sanat terapisi uygularlar (Freud, 1979; Küçükkurt, 2003).

Stenberg ve Lubart yaratıcılık alanı da yapılan çalışmalarında ise motivasyon, alan bilgisi ve yaratıcı beceriler gibi faktörlerin yaratıcı süreçler üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Yaratıcılık kavramının mistik ve pragmatik olarak iki temel yaklaşımla çalışmaktadır. Platon'un "inspiration" yani ilham görüşünden bahsederek mistisizme dayandırır. İkinci olarak daha bilimsel ve deneyselliğe dayalı bu düşünce tarzında ise yaratıcılık, çözüm üretme ve metodolojik olarak ele alır (Stenberg vd., 1999). Sanatsal yaratımlar kişileri etkilediği gibi yaratıcılık ve kişilik özellikleri arasında bağlantılar vardır. Yaratıcı kişilerin kişilik özelliklerinin inceleyen Stein yaratıcı kişinin başarılı, düzenli meraklı, baskıya boyun eğmeyen iş yapmayı seven ve kapasitesi olan, disiplinli sabırlı, bağımsız kişiler, yapıcı, çeşitli ilgi alanları olan, duygu ve heyecanlı, önsezi kişiler olarak tanımlar (Çiftçi, 2002).

Kişilik özelliklerini örneklerle çoğaltmak fazlasıyla mümkünken yaratıcılığa farklı bir pencereden bakmak daha yararlı olacaktır. Yaratıcı kişi bu kadar zorluğa ve güçlüye rağmen yaratıcı ürünler ortaya koyma çabasıdadır. Sanatçı bu denli güç bir süreçte bulunmasının birinci nedeni yaratma dürtüsüne karşı koymaması, ikinci nedeni ise süreç sonrasında yaşanan tatmin ve estetik hazdır. Yabancılaştığı ile yeniden bağ kurabilmeyi, iç çatışmalarını çözümlemeye, gerçekliğe karşı etkili bir tavır sergilemeye amaçlamaktadır (Tekin-Bender, 2014). Yaratıcı bireylerin davranışlarında bir takım ortak özellikler görülmektedir. Her biri farklı özgün kişiliklere sahip olan sanatçılar ortak özellikleri olmasına rağmen tek tipmiş gibi algılanması yanlıştır. Yaratıcı kişiler kendi içerisinde sonsuz açılımlara ev sahipliği yapmaktadır. Yoğun oldukça güç süreçlerle yüzleşmek zorunda olsalar da, yaratma sancıları çekseler de acı dolu ama vazgeçilmez bir istekle yaratıcılıktan vazgeçemezler (Tekin-Bender, 2014).

Sanatsal yaratıcılık olarak adlandırılan durum değiştirilmek istenenin içsel bir yapıyla dışa vurulmasıdır. Bir sanatçı eserin oluştururken zihindekini biçimlendirirken önce çevresini algılar. Çevresindeki imgeleri var olan incelerle birleştirerek yeniden yorumlar. Yani sanatçı sadece kendimden beslenmez dış uyaranlardan da etkilenir (Dinçeli, 2020).

Gelişen ve değişen yaratıcılık için bilgi, donanım, yetenek de yeterli gelmemektedir. Duygular olmadan, imgelem yoluyla şekillenen düşünceler de vücut bulamamaktadır. Yaratıcı kişi duygu ve düşüncelerini bir araya getirerek sanatsal yaratımda bulunabilmektedir. Sanatçı yaşamış olduğu çevrenin, toplumun, inancın, siyasi ve ekonomik düzeni onda da bırakmış olduğu etkileri üretim sürecinde göstermektedir. Bilinçaltı duygular sanatçılarda sembollerle kendisini göstermektedir.

Goya'nın gravürleri yaşadığı çağdan etkilenmekte, o dönemdeki sorunları sembollerle imgelerle bizlere anlatabilmektedir. Yaratıcı kişi sadece kendisi ve sahip olduklarını değiştirmekle kalmaz toplumu ve çevresindeki insanları da etkiler. Çevresindeki sanatsal etkinlikleri takip ederek, kendi dünyasında sorgular.

Kişileri düşünmeye ve akıl yürütmeye yönlendirirken kişi aynı zamanda duygularının da etkisindedir. Duygularımız doğası gereği istemsizce hızlı bir şekilde ortaya çıkarlar. Her bir duygunun kendine has özellikleri vardır. Bazı duygularımız evrenselken, bazıları kişiye özeldir. Bu sebeple aynı düşüncedeki kişiler bile farklı duygu yoğunluklarından dolayı farklı davranışlar sergileyebilirler. Kişilerin davranışlarına duygu yoğunluklarının yön verdiği sonucu çıkmaktadır (Ekman, 1994).

İnsan beyninin estetikle ilgilenen bölgesi amigdala olarak adlandırılır. Amigdala estetik değerlendirme sırasında belirli görsel özellikleri odaklanarak önemli bir rol üstlenir. Güzellik gibi estetik kararlar sırasında aktif hâle gelerek görsel unsurların değerlendirilmesinde güzellik, doğallık gibi estetik yargıları farklı seviyelerde aktif eder. Yüz ifadeleri veya görsel dokular gibi belirli özelliklere odaklanmayı kolaylaştırır, estetik yargılar da kritik roller üstlenir. Estetik beğeniler de güçlü bir ilişkisi vardır. Jacobs ve Comelissen'in teorisine göre amik dala bölgesi hasar almış kişiler estetik ve görsel beğeniler de sorun yaşamaktadır. Kısaca duyguların yanı sıra fizyolojik olarak estetik amigdala tarafından gerçekleştirilir (Jacobs & Comelissen, 2017).

İnsanlar ister gündelik işlerini yaparken ister boş dururken şimdiki zamandan kaçarak, aklın sınırlarında özgürce dolaşırlar. Sınırları olmayan bu aktiviteye hayal kurmak denir. İnsanlar her yaşta, her yerde ve günün her saatinde hayal kurabilirler. Hayal gücü hem gündelik işlerimizde hem de sanat eserlerinin yaratılması esnasında gerekli bir unsurdur (Görmez & Karakuş, 2021). Kişi baş edemediği zor gelen dünya koşulları yüzünden bozulan iç dengelerine kavuşmasına sanat eseri yardımcı olur (Görmez & Karakuş, 2021).

Kişi eser üretmeye, yaratıcılığa ihtiyaç duyar. Toplumsal, kültürel, ekonomik ve benzeri pek çok koşula göre değişiklik göstererek kendisini var eder. Sanat eseri, sanatçıya ait düşleri, fantezileri heyecanları, iç dünyasında görülmeyenleri ortaya çıkarabilir. Kişilerin hayalleri onları utandırabilir ama sanatçının hayallerinden yola çıkan eserleri onlara haz verir. Eserler ruhumuzdaki çalkantılar dindirmemizde yardımcı olur. Sanat bize kendimizi gösteren bir aynadır. Sanat yoluyla yarattığımız eserler iç dünyamıza bakabilmemizi sağlarken bize kendimizi gösterir (Öz-Çelikbaş, 2019).

Sanat terapisinde olduğu gibi çocukların yaratıcı süreçlerinde de sanatı bir amaç için değil bir araç olarak kullanmalıyız. Çocuklar yaratım esnasında müdahale edilmeden, özgürce ilerlemesine izin vermeliyiz. Bu sayede çocuklar yaratım sürecinden zevk alarak, duygularını özgürce ifade edebilmektedir (Öz-Çelikbaş, 2019). Yavuzer'in de söylediği gibi çocuğun bize duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, resmin önemi büyüktür. Resmin sözsüz bir iletişim aracı olmasıyla, sözlü iletişim kurmakta zorlanan çocukların kendilerini ifade etmeleri sağlamaktadır (Yavuzer, 1992).

Görsel sanatlar etkinlikleri bir psikolog ya da bir psikiyatrist tarafından yapılmadığı için bir terapi olarak görmemeliyiz. Atölye mantığındaki sanat merkezleri insanın kendini rahat ifade etmesini, stresinin azalmasını ve kendisini keşfetmesini sağladığını farkına varılması önemli bir noktadır. Sanat atölyelerinde amaç insanın tedavi etmek değil kişisel gelişim, dünyanın keşmekeşliğinden uzaklaşmak, iç dünyasını sanat eserlerine yansıtmak amacıyla kurulmuştur (Öz-Çelikbaş, 2019).

Duygular ve duygulardan doğan sonuçları olmaksızın yaratımdan söz etmek imkânsızdır. Kişiler yarattığı eserde duygularını biçimselleştirmektedir. Sanatçılar yaratıcılık sürecinde duygularını esere aktarmaktadır ama bu işi yaparken amaçları kendi duyguların eserle yaşatmak değil, eseri ile izleyenlere içsel bir yolculuğa çıkarmaktır (Tekin-Bender, 2013).

Sanatsal yaratımda Bender duyguları dört kategoriye ayırmaktadır. Birincisi sanatçının yaratım sürecine girmesini sağlayan, ona ilham veren duygusudur. İkincisi o duyguların yaratım süreci ile başlayan iç hezeyanlara dönüşmesidir. Üçüncüsü ise eserin ortaya çıkmasıyla sanatçının yaşamış olduğu hazdır. Son olarak kendi başına var olan eserin izleyicide bıraktığı duygulardır. Sanatçının yaratım sürecine girmesi, süreçte yaşananlar ve eser tamamlandığında hissettikleri ayrı bir durum iken tamamlanan eserde sanatçının vermek istediği duygulardan farklı şeyler hissedilen izleyici duyguları ayrı bir durumdur. Bu süreçten sonra

sanatçıdan kopan, kendi başına eserin izleyiciye hissettirdiği duyguların önemli olduğunu söylemektedir (Tekin-Bender, 2013).

Yaratıcılık özgürlükçü bir başkaldırı, evrensel bir çıkış yoludur. Bireye sunulan yaratım yeteneği ile varoluşunu gerçekleştirme olanağına sahip olur. Sanat eğitimi insanların kişiliklerini, davranışlarına, iletişim becerilerini, dikkatlerini pozitif yönde geliştirmektedir. Bu yetenek sadece sanatçıya değil, bütün insanlarda doğuştan gelen bir yetenektir. Yaratıcılığın gelişmesi ve sürdürülebilmesi için uygun ortam ve çevre şartları sağlanmalıdır. Bu nedenle kişiden kişiye farklı seviyelerde görülmektedir. Yeterli sanat eğitimi olmayan, yaratım alanında birikimi bulunmayan insanlar ne kadar isterse istesin, yaratıcı olmaları söz konusu değildir (Aral, 1999).

Yaratma duygusuna karşı koyamayan insan bu zor süreçleri ardından yarattığı eserinden haz duymakta, bir nevi tatmin olmaktadır. Sanatsal yaratımı sadece haz alma etkinliği olarak düşünmek, bu süreci basite almak pek çok değişkenin neden olduğu yaratıcılığı sığdırtmak anlamına gelebilir. Tekinin kitabında bahsettiği gibi IQ yaratıcılık için ön koşul değildir. Normal seviyelerdeki zekâ türleri yaratıcılık için geçerli iken yüksek IQ ortalamasına sahip kişilerin doğruya da ters orantılı yaratıcılıkla ilişkisi olmadı görülmektedir. Yaratıcılıkta duygularımızı dizginlemek yerine içten gelen bu coşkuyu eserlerimize yansıtmalı, yaratın tüm olumsuz süreçlerine göğüs gelmeliyiz (Tekin-Bender, 2013).

Sanatsal yaratıcı aktiviteler kaçınma, yaklaşma ve kendini gerçekleştirme gibi duygularımızı etkilemektedir. Sanatsal yaratıcı aktivitelerin duyguları düzenlediği, ruh hâlimizi etkilediği görülmektedir. Günlük sanatsal aktiviteler anlık olduğu kadar, uzun vadeli duygusal düzeye de etki etmektedir. Sanatsal yaratıcı faaliyetlerin duyguları, ruh hâlini ve sağlığını düzenlemede etkili olduğu görülmektedir (Oriol vd., 2016). Görsel sanatların duygularımız da dayanıklılığı ve strese karşı direnci artırdığı gözlemlenmektedir. Duygu düzenlenmesi, bireylerin duygusal deneyimlerini yönetmek ve günlük hayata uyum sağlama yeteneklerini yönlendirdiği ve bir dizi zihinsel sağlık durumunu etkilediğini göstermektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, eleştirel analiz yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Eleştirel analiz, bir konunun mevcut literatür üzerinden sistemli ve derinlemesine değerlendirilmesini sağlar. Bu yöntemde, sadece verilerin tanımlanması değil, aynı zamanda verilerin çelişkili, eksik veya geliştirilmesi gereken yönleri de ortaya konur (Flick, 2018). Bu bağlamda, çalışmada sanat, yaratıcılık ve duygular arasındaki ilişkileri inceleyen akademik çalışmalardan yararlanılmış; elde edilen bulgular, konuya eleştirisel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir (Silverman, 2016).

Veriler

WOS veri tabanından taranan ve sanat, yaratıcılık ve duygular üzerine odaklanan son beş yılı kapsayan çalışmalar konu kapsamında değerlendirilerek uygun olanları seçilmiştir. Bu çalışmalar Tablo 1’de gösterilmektedir.;

Tablo 1: Araştırmaya Dâhil Edilen Yayınlar

No	Makale
1	Seda Karakaya Çataldaş, Fatma Yasemin Kutlu, Nurhan Eren ‘in 2023 yılında yayınladıkları “Çevrimiçi Sanat Terapisinin Ego işlevleri, Duygu Düzenleme ve Nevrotik Kişilik Örgütlenmesinde Kişiler Arası İlişki Tarzları”
2	Shijun Wang, KikukoTakaga ve Takeshi Okada Tokyo’nun 2022’de yayınladıkları “Yaratma Sürecini Değiştirmenin Acemilerin Çizimdeki Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkileri”
3	Lucas Bellaiche. Kayla Lihardo, Chloe Williams, Jill Chaffee, Kevin S. Labar, Paul Seli’nin 2025’te Yayınladığı “Yaratıcı Sanatta Seçici Duygu Düzenleme Üretim: Resim Sırasında Psikofizyolojik Tepkisellik Kaygıyı Azaltır”
4	Daisy Fancourtand Claire Garnett’in 2025 yılında yayınladıkları “Demografik, Davranışsal ve Deneyimsel Katılım Faktörleri ile Duyguları Düzenlemek için Sanatsal Yaratıcı Etkinliklerin Kullanımı Arasındaki İlişki”
5	Kendra Mehl, Maria Gugliano ve Amy M. Belfi’nin 2023 Yılında yayınladığı “Müzik, Şiir ve Resimlerin

	Estetik Çekiciliğinde İmge ve Duyguların Rolü”
6	Rachael Jacobs’in 2022’de yayınladığı “Sanat Temelli Hizmet-Öğrenme Ortamlarında Duyuşsal ve Duygusal Deneyimler”
7	Esmâ Betül Savaş’ın 2021 yılında yayınladığı “Etkileşimli Sanatta Estetik Deneyim ve Yaratıcılık”
8	Timur Kadyrov, Tun ZawOo, Lyajsan Kadyrova ve Krisztián Józsa’nın 2024 yılında yayınladığı “Sanat ve Tasarım Eğitiminde Motivasyonun Yaratıcılığa Etkisi”
9	Xuguang Jin ve Yuan Ye’nin 2022’de yayınladığı “Yaratıcılık ve Öz Yeterliliğin Moderatör Rolü Aracılığıyla Güzel Sanatlar Eğitiminin Yükseköğretim Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşu Üzerindeki Etkisi”
10	Anthony Chmiel, Frederic Kiernan, Sandra Garrido, Sarah Lensen, Martha Hickey ve Jane W. Davidson’ın 2022’de yayınladığı “Kilit Altında Yaratıcılık: COVID- 19 Salgını Sırasında Müzik ve Sanatın Yaş Gruplarına Göre Ruh Sağlığını Nasıl Desteklediğini Anlamak”
11	Nicolas B. Verger, Rebecca Shankland ve Jean-Luc Sudres’in 2022 yılında yayınladığı “Yüksek Sanatsal Başarılar ve Düşük Duygularla Düzensizlik: Düzenleyici ve Aracı Öz-Şefkatin Rolü”
12	Mariana-Daniela González-Zamar ve Emilio Abad-Segura’nın 2021 yılında yayınladıkları “Sanat Eğitiminde Duygusal Yaratıcılık: Keşifsel Bir Analiz ve Araştırma Eğilimleri”
13	Dominik Welke, Isaac Purton ve Edward A. Vessela’nın 2021 yılında yayınladıkları “Sanattan İlham Aldık: Yaratıcı Yazma Görevi Daha Yüksek Estetik Çekicilik, Daha Fazla Hissedilen İlhamı Ortaya Çıkarır”
14	Ning Luo, Tao Guan ve Jinling Wang’ın 2023 yılında yayınladıkları “Sanat Erkeksi Midir? Görsel Sanatlar Koleji Öğrencilerinin Yaratıcılığın Cinsiyet Stereotiplerine İlişkin Algıları ve Yaratıcı Öz-Yeterlilik Üzerindeki Etkisi”
15	Lihua Xu’nun 2022’de yayınladığı “Kültür ve Yaratıcılığın Kavramsallaştırılması: Perspektifler Japon Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılığı”
16	Yağmur Özbay, Suzanne Oosterwijk, Eftychia Stamkou’nun 2024 yılında yayınladığı “Güzelliğin Ötesinde: Görsel Sanatlar Sosyal Bilişsel Becerileri Kolaylaştırır mı?”
17	Uri Lifshin, Jeff Greenberg, Stylianos Syropoulos, Bernhard Leidner, Peter J. Helm, Daniel Sullivan, Dylan Horner ve Mario Mikulincer’in 2024 yılında yayınladığı “Benliğin Algılanan Benzerliği Hayvanlar, Yaratıcılık ve Kaygı: Bir Terör Yönetimi Analizi”
18	Irena J. Ristić, Miloš Milošević’in 2022’de yayınlanan “Üretken Süreçlerde Duygular ve İçeriğin Tanındıklığı Gelecek Vaat Eden Sanatçılar”
19	Beatriz Martín-Gascon’un 2023 yılında yayınlanan “İletişim Sanatları ve Etkileri Renklerde Duyguların Deyimleri: Pedagoji”
20	Zhichuan Tang, Xintao Li, Dan Xia, Yidan Hu, Lingtao Zhang ve Jun Ding’in 2022’ de yayınlanan “EEG Derin Zamansal Özelliklerini Kullanarak Duygu Tanımaya Dayalı Bir Sanat Terapisi Değerlendirme Yöntemi”
21	Miftahül Münir 2024 yılında yayınlanan “Sanat, Tasarım ve Teknolojide Yaratıcılık”
22	Kat R. Agres ve Yifan Chen’in 2025 yılında yayınlanan “Sahne Sanatlarının Üniversite Öğrencilerinde Ruh Sağlığı, Sosyal Bağlantı ve Yaratıcılık Üzerindeki Etkisi: Rastgele Kontrollü”
23	Ashley Ridley, Alexis Revet, Jean-Philippe Raynaud, E Ric Bui ve Agnès Suc’un 2021 yılında yayınlanan “Kardeşini veya Ebeveynini Kaybeden Çocuklar ve Ergenler İçin Bir Fransız Yas Atölyesinin Tanımı ve Değerlendirmesi”
24	Tamara Borovica, Renata Kokanović, Emma-Louise Seal, Jacinthe Flore, Katherine Boydell, Lisa Blackman ve Laura Hayes’in 2024 yılında yayınlanan “Boş Zamanın Ruh Sağlığıyla Ne İlgisi Var- Sanat, Yaratıcı ve Boş Zaman Uygulamaları ve Ruhsal Sıkıntıyla Yaşamak”
25	Liat Shamri-Zeevi ve Neta Ram-Vlasov’un 2024’te yayınladığı “Resme Geri Döndüğümde, 'Alice Harikalar Diyarında': Yaşa Bağlı Krizlerle Görsel Sanat Eserleri Üreterek Başa Çıkan Yaşlı Kadınlar.

BULGULAR

WOS veri tabanından taranan ve sanat, yaratıcılık ve duygular üzerine odaklanan 25 çalışmanın eleştirel analizi Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: WOS Veri Tabanındaki Makalelerin Yöntemsel Özellikleri

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Aracı	Sonuç

Seda Karakaya ve ark. (2023)	Nevrotik kişilik örgütlenmesine sahip bireylerde sanat psikoterapisinin ego işlevleri, duygu düzenleme ve kişiler arası ilişki tarzları üzerindeki etkinliği.	Nicel	Nevrotik kişilik özelliklerine sahip 60 katılımcı	İstatistiksel analizler SPSS 25.0 kullanılarak yapılmıştır.	Çevrimiçi grup sanat terapisti, katılımcılarının ego işlevlerinde ve duygu düzenlemelerinde başarılı iyileşmelere yol açmıştır.
ShijunWang ve ark. (2022)	Sanat konusunda ön yargıların ve alışkanlıkların yaratıcılık üzerindeki etkisini tartışıyor.	Nicel	Tokyo Üniversitesinde herhangi bir sanat eğitimi olmayan 33 öğrenci.	Uzlaşmacı Değerlendirme Tekniği	Sadece olağandışı deneyim yaşayan UE grubunda kısa vadede yaratıcılıkta artış gözlemlendi, ancak farklı temaya aktarılamadı.
LucasBellaiche ve ark. (2025)	Sanatsal üretimin kaygıyı azaltma ve psikolojik iyilik hâli üzerindeki etkisini inceliyor.	Nicel	Duke Üniversitesi kampüsünden 99 kişiden oluşmaktadır.	Tekrarlı ölçümler ANOVA, Fizyolojik veri toplama, Paralel aracılık analizleri	Resim yapmanın seçici olarak kaygıyı azalttığını ve daha fazla bilişsel katılım ve fizyolojik reaktivitenin bu azalmayı karakterize ettiğini gösteriyor.
DaisyFanco urt ve Claire Garnett'in (2025)	Sanatsal etkinliklerin farklı cinsiyet ve sosyoekonomik gruplar üzerindeki etkilerini ele alıyor.	Nicel	40,949 yetişkin	Öz-rapor anketlerive fizyolojik ölçümlerden oluşuyor.	Sanatsal etkinliklere katılırken bireysel özellikler, değiştirilebilir katılım kalıpları ve duyguları düzenleme arasındaki karşılıklı ilişkiye dair iç görüler sunulmaktadır.
KendraMehl ve ark. (2023)	Sanatın duygusal ve bilişsel süreçlerle nasıl bağlantılı olduğunu gösteriyor	Nicel	Üç farklı grupta toplam 722 kişi	İmge Canlılığı, Duygusal Değerlilik, Uyarılma (Arousal), Estetik Çekicilik	Canlılık, değerlik ve uyarılma şiir, müzik ve görsel sanatın estetik çekiciliğine katkıda bulunurken, üç uyaran türü arasında ince farklılıklar vardır.
RachaelJacobs (2022)	Öğretmen adaylarının sanat aracılığıyla pedagojik anlayışlarını nasıl dönüştürdüğünü tartışıyor.	Nitel	Öğretmen eğitimi dersine kayıtlı, çoğu 4 yıllık bir lisans programının 3. veya 4. yılında olan 8 öğrenci.	45-60 dakikalık yüz yüze görüşmeler, Gözlem Notları, QSR NVivo10 yazılımı ile analiz edilmiştir.	Sanata dayalı hizmet-öğrenme deneyimleri aracılığıyla geliştirilebilen duygulanımın öğretmen eğitimindeki dönüştürücü rolünü kanıtlayan araştırmalara katkıda bulunmaktadır.
Esmat Betül Savaş (2021)	Etkileşimli bir sanat eseriyle laboratuvarında yürütülen deneyin etkileşimin izleyicinin estetik duygularında ve yaratıcılığında rolü.	Nitel	Radboud Üniversitesi SONA sisteminden 70 katılımcı	Kısmi korelasyon ağı analizleri yürütülmüştür.	Etkileşimin algıyı etkileyen bir unsur olarak dikkate alınması gerektiğini gösteriyor.
Timur Kadyirov ve ark. (2024)	Sanatve tasarım eğitiminde öğrencilerin motivasyonlarının yaratıcı faaliyetleri üzerindeki etkisini araştırmak ve aynı zamanda kendi geliştirdikleri Yaratıcılık Motivasyonu Anketi'ni (MCQ)doğrulamaktır.	Nicel	193 öğrenci	Yaratıcılık için Motivasyon Anketi (MCQ)	Eğitimcilerin, farklı düşünme, fikirlerin özgünlüğü, ısrarcı tutum ve entelektüel risk alma gibi alanlara odaklanarak hem içsel hem de başarı motivasyonlarını beslemekle öğrencilerin yaratıcı performanslarını teşvik etmiştir.
XuguangJin ve Yuan Ye (2022)	Yaratıcılık ve öz yeterliliğin moderatör rolü aracılığıyla güzel sanatlar eğitiminin lisans öğrencileri arasında psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi.	Nicel	Güzel sanatlar dersine kayıtlı 376 lisans öğrencisi	BM SPSS sürüm 25	Güzel sanatlar eğitiminin psikolojik iyi oluşu olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

AnthonyCh miel ve ark. (2022)	Pandemi döneminde sanatsal üretimin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini inceliyor.	Nicel	653 Avustralyalı	Çevrim içi anket yoluyla veri toplanmış	Belirli yaş grupları için birpandemi krizi sırasında ACA'ların ruh sağlığını nasıl destekleyebileceğine dair içgörüsöğlamakta,
Nicolas B.Verger ve ark. (2022)	Öz şefkatin yaratıcı süreçlerde nasıl rol oynadığını inceliyor.	Nicel	168 katılımcı	Çevrim içi anket yoluyla kesitsel olarak yürütölmüş istatistiksel analiz.	Sanatsal başarıların duygu düzensizliğiyle negatif, öz şefkatle ise pozitif ilişkili olduğu.
Mariana- Daniela ve ark. (2021)	1917-2020 döneminde sanat eğitiminde duygusal yaratıcılığın gelişimi üzerine yapılan araştırmaları incelemekti.	Nicel	Scopus veri tabanından 984 makale seçölmüş.	Matematiksel ve istatistiksel analizler uygulanmış	Sanat eğitiminin sadece teknik değıl, aynı zamanda duygusal zekâ ve bilişsel gelişime olan etkisini ele gösteriyor.
Dominik Welkea ve ark. (2021)	Estetik deneyimlerin yaratıcı düşünce üzerindeki etkisini araştırıyor.	Nicel	Deney 1'de 25, Deney 2'de 34 kişi yer almış, toplam 59 katılımcı.	Estetik değıerlendirme ölçeğı, Hissedilen ilham derecelendirmesi Alternatif Kullanım Testi	Estetik deneyimlerin yaratıcı ilhamı artırabildiğini deneysel verilerle göstermektedir.
NingLuo ve ark. (2023)	Görsel sanatlar fakölteö öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin algıları araştırölmüşür.	Nicel	1198 Çinli görsel sanatlar koleji öğrencisi	Yaratıcılığın Algılanan Cinsiyet Stereotiplemesi Ölçeğı	Toplumsal cinsiyet kalıp yargıların Çinli görsel sanatlar öğrencilerinin yaratıcılık algılarını ve yaratıcı öz yeterliliklerini anlamli biçimde etkilediğini göstermektedir
LihuaXu (2022)	Araştırma, fenomenografik bir yaklaşım benimseyerek Japon ortaokul öğrencilerinin yaratıcılığı nasıl kavramsallaştırdığını incelemiştir.	Nitel	14 Japon öğrenci	Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme, Odak grup tartışmaları Katılımcı çizimleri ve kelime çağrışım haritaları	Japon öğrencilerin yaratıcılığı kültörel bağlamda oldukça kişisel ve süreç odaklı bir şekilde kavramsallaştırdığını göstermektedir.
Yağmur Özbayd ve ark. (2024)	Sanata ilgi duymanın kişisel estetik, deneyim ve sosyal bilişsel beceriler üzerindeki etkisini keşfetmeyi.	Nicel	804 kişi katılmış	Estetik Deneyim Ölçekleri, Sosyal Bilişsel Beceriler Ölçömleri	Farklı sanat formlarıyla etkileşimin çeşitli yollarını ve sosyal bilişsel becerilerin ilişkili olarak ele alıyoruz.
UriLifshin ve ark. (2024)	Benliğin hayvanlarla benzerliğinin kaygı, yaratıcılık ve ölüm farkındalığıyla nasıl ilişkili olduğunu istatistiksel olarak test etmeyi amaçlamaktadır.	Nicel	187 kişi	Altı ayrı deneysel ve korelasyonel çalışma yürütölmüş.	PSSA'nın özellikle ölüm tetikleycilerinden sonra yaratıcılığa ve sanata yatırım yapmakla ilişkili olduğu bulundu
Irena J. Ristić , MiloşMiloše viç (2022)	Bilinçdışı içeriklerin sanatsal üretime nasıl katkı sağladığını inceliyor.	Nicel	92 öğrenci	Nencki Duygusal Resim Sistemi, Yaratıcı Başlık Üretme Görevi	Yaratıcı sürecin yalnızca olumlu duygularla değıl, olumsuz ya da rahatsız edici uyaranlarla da beslenebileceğini.
Beatriz Martin- Gascon (2023)	Duyguların dilde nasıl ifade edildiğı ve sanatla nasıl ilişkilendirildiğini araştırıyor	Nitel ve Nicel	Veri tabanı incelenmiş.	Spanish Web Corpus 2018	Renk-duygu PU'nun pedagojik etkilerini düşünmemizi ve İspanyolca/FL sınıfında metaforik ve metonimik farkındalığı artıran önerileri sunmak.
ZhichuanTa ng ve ark. (2022)	Sanatın duygusal düzenleme üzerindeki etkisini beyin	Nitel ve Nicel	ve 12 kişi	Deneysel ve nicel yaklaşım	Duyguları etkili ve doğru bir şekilde tanıyabilir ve

	dalgalarıyla ölçmeyi amaçlayan bir araştırma.				terapistlerin veya hastaların sanat terapisinin etkisini değerlendirmesinde yardımcı olmak için objektif bir yaklaşım.
Miftahül Münir 2024	Sanatsal yaratıcılık ve teknolojinin duygular üzerindeki etkisini inceliyor.	Nitel	Örnek olaylar Kavramsal tartışmalar	Vaka çalışmaları, Kavramsal açıklamalar	Sanatsal yaratıcılık ve duygular ilişkisine teknoloji ekseninden yaklaşarak, çağımızın yaratıcı pratiğine hem ilham verici hem de düşündürücü bir perspektif katıyor.
Kat R. Agres Ve YifanChen'i n 2025	MGW programının öğrencilerin ruh sağlığı, sosyal bağlantıları ve yaratıcılığı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır.	Nitel	76 kişi	Randomize Kontrollü Deneme, DASS-21, WHOQOL-BREF, Dayanıklı Başa Çıkma Ölçeği, Lubben Sosyal Ağ Ölçeği, Yaratma Deneyimi Ölçeği ve Kısa Müzikle Ruh Hâli Düzenleme Ölçeği kullanıldı.	MGW gibi sanat temelli müdahalelerin öğrenci sağlığını ve refahını damgasız ve kültürel olarak uygun bir şekilde destekleyebileceğini göstermektedir.
AshleyRidley (2021)	Sanatın yas sürecinde iyileştirici bir rol oynayıp oynayamayacağını tartışıyor.	Nitel Nicel	46 çocuk ve 81 ebeveyn	Likert ölçekli anketler Açık uçlu sorular Tematik analiz için kodlama şemaları	Sanatsal yaratıcılık ve duygular arasındaki ilişkiye yas süreci bağlamında dokunaklı ve işlevsel bir pencere açıyor.
Tamara Borovica (2025)	Sanatların, yaratıcı ve boş zaman uygulamalarının ve ruh sağlığının bir araya gelme, birlikte var olma ve çarpışma yollarını inceliyor.	Nitel	88 kişi	Analitik yaklaşım Yinelemeli tematik analiz	Sanatın bireysel iyileşme, toplumsal aidiyet, empati ve umut duygularını yeniden üretme potansiyeline sahip olduğunu gösteriliyor.
LiatShamri-Zeevi ve Neta Ram-Vlasov'un (2024)	Görsel sanat yapmanın yaşlı kadınların hayatlarındaki genel rollerini ve yaşlanmanın devam eden zorluklarıyla ilişkisini incelemiştir.	Nitel	60-90 yaşındaki 21 kadın	Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler Tematik analizi	Kriz zamanlarında görsel sanatların yaşlı kadınların hayatlarındaki rollerinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, incelenen makaleler genel olarak sanatsal yaratıcılık, psikolojik durumlar, eğitim, duygusal farkındalık ve toplumsal faktörler üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çeşitli çalışmalar sanatın bireyin ruh sağlığını nasıl desteklediğini, yaratıcı sürecin duygularla nasıl iç içe geçtiğini ve farklı demografik gruplarda nasıl farklı deneyimler sunduğunu göstermektedir.

Bazı makaleler sanat terapisi ve duygu düzenleme üzerine yoğunlaşırken, bazıları yaratıcılığın engelleri, toplumsal cinsiyet perspektifleri, sanat eğitimi ve yaratıcılığın kültürel bağlamı gibi konuları ele almaktadır. Özellikle sanatın bireyler üzerindeki psikolojik iyileştirici gücü, öz farkındalık, kimlik inşası ve toplumsal aidiyet gibi etkileri vurgulanmaktadır. Ayrıca sanatın estetik deneyim, motivasyon, bilişsel esneklik ve teknoloji ile etkileşimi üzerine olan çalışmalara da yer verilmiş. Özellikle sanatsal yaratıcılığın nörobilimsel açıdan incelenmesi ve EEG ile duygu değişiminin nasıl ölçülebileceği gibi bilimsel yaklaşımlar yer almaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular genel olarak yaratıcılık ve duygular arasındaki güçlü ilişkiyi desteklemektedir. Seda Karakaya-Çataldaş ve ark. (2023), Tamara Borovica'nın ve ark. (2024) ve Yağmur Özbayd ve ark. (2024)

yapmış olduğu çalışmalar, sanat terapisininnevroitik kişilik özelliklerine ve BPD (sınırdaki kişilik) teşhisi konmuş bireyler üzerindeki etkilerini inceleyerek, sanat terapisi yoluyla kendilerini ifade etme, duygusal farkındalık ve sağlamlık konularında olumlu gelişmeler yaşandığını ortaya koymaktadır. Çataldaş (2023) ve Borovica (2024) araştırmalarında katılımcı sayısının az olması genellenebilirliği düşürebilmektedir ve demokratik çeşitliliğin yeterince olmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların terapiden sonraki süreçte izlenmemesi, terapinin kalıcılığı hakkında net bir çıkarım yapmamızı engelliyor. Özbayd ve ark. (2024) çalışması, sanatla etkileşimin Theory of Mind (Zihin Kuramı) ve duygu tanıma gibi sosyal bilişsel becerileri geliştirdiği hipotezini test etmektedir. Ancak sonuçlar, bu becerilerde anlamlı bir gelişim göstermediğini, bu durumun, hipotezin yeterince güçlü bir kuramsal temele dayanıp dayanmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Araştırma, sanatın duygusal etkilerini doğrularken, bu duyguların sosyal bilişsel becerilere neden aktarılmadığı yeterince açıklanmamış.

Eğitim yoluyla verilen sanat konusunda, ön yargıların ve alışkanlıkların yaratıcılık üzerindeki etkisini, öğretmen adaylarının sanat aracılığıyla pedagojik anlayışlarını nasıl dönüştürdüğünü, sanat eğitiminin sadece teknik değil, aynı zamanda duygusal zekâ ve bilişsel gelişime olan etkisini, farklı kültürlerde yaratıcılığın nasıl kavramsallaştırıldığını, bilinçdışı içeriklerin sanatsal üretime nasıl katkı sağladığını Shijun Wang ve ark. (2022), Rachael Jacobs (2022), Xuguang Jin Ve Yuan Ye'nin (2022), Mariana-Daniela González-Zamar ve Emilio Abad-Segura'nın (2021), Lihua Xu'nun (2022) makalelerinde olumlu dönüşleri olduğunu incelenmiştir. İncelenen makaleler genellenebilirliği ve kısa süreli müdahaleleri içermesi konusunda homojen olmamakla beraber uzun vadeli etkileri değerlendirilmemiştir. Yine de bu makaleler sanat temelli öğrenmenin pedagojik gücünü, yaratıcı düşünmenin öğretilebilirliğini, kültür, sanat eğitimi ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi anlamak adına değerli katkılar sunmaktadır.

İncelediğim makalelerin çoğu sanatın hep olumlu etkisi üzerine sonuçlara varmış olsalar da sosyal bilişsel becerileri üzerindeki etkisinin düşündüğümüz kadar güçlü olmayabileceğini öne süren, görsel sanatların daha çok kişisel duygusal ve bilişsel keşif alanı yarattığını, sosyal etkileşim becerilerimizi doğrudan geliştiremeyeceği sonucuna varan Yağmur Özbayd ve ark. (2024) sanata yüklediğimiz toplumsal değerleri yeniden düşünmemize neden olabiliyor. Çalışmasında görsel sanatlara odaklanırken, diğer sanat türlerinin etkisini sınırlandırmaktadır. Kullandığı ölçüm aracı kısa vadeli etkileri yakalamakta yetersiz kalmış olabilir. Bunların yanında katılımcıların sanata olan ilgisi, geçmiş deneyimleri ya da kültürel bağlamları gibi bireysel farklılıklar yeterince kontrol edilmemiş olabilir. Bunlar da sonuçların genellenebilirliğini etkileyebilir. Bu sınırlılıklar, sanatın sosyal bilişsel etkilerini anlamada daha kapsamlı ve disiplinler arası yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu gösteriyor.

Daisy Fancourt ve Claire Garnett'in (2025), Ning Luo, Tao Guan ve Jinling Wang'ın (2023) makalelerinde sanatsal etkinliklerde cinsiyet konusunu ele alarak, cinsiyetçi ön yargıların ve cinsiyetin sanata etkisini incelemektedirler. Bu çalışmalar sayesinde, verilecek eğitimler yoluyla sanata feminist bir yaklaşım sergileyerek cinsiyetçi yaklaşımları ortadan kaldırabiliriz.

Araştırması yapılan makaleler duyguların yaratıcılığı nasıl etkilediği konusundaki kültürel faktörlerin, bireysel ve psikolojik farklılıkların üzerinde durmaktadır. Bu bağlamsal değişkenlerin eğitim hayatımızda ve sanat eğitiminde dikkate alınması gerektiği ortaya konulmaktadır.

Daisy Fancourt ve Claire Garnett'in (2025) çalışması 40.000'in üzerinde katılımcıyla yapılsa da veriler tek bir zaman diliminde toplanmış ve bu da nedensel ilişki kurmayı güçlendirmiştir. Katılımcılar duygu düzenleme stratejilerini ve sanatsal katılımlarını kendileri raporlamış, bu da yanlılığa neden olmuş olabilir. Yine de çalışma sanatın psikolojik işlevleri üzerine yapılmış geniş ölçekli bir araştırmadır. Ning Luo ve ark. (2023) çalışması Çinli öğrencileri baz aldığı için farklı kültürle genellenebilirliği sınırlıdır. Kısa süreli değerlendirilme yapılırken sadece görsel sanatlar öğrencileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiş, farklı sanat disiplinlerindeki değişkenlikler ele alınmamıştır. Yaratıcılığın cinsiyeti nasıl şekillendiğini anlamada daha kapsamlı ve disiplinler arası yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma, sanat, yaratıcılık ve duygular arasındaki ilişkiye dair mevcut literatürdeki temel eğilimleri ortaya koymuştur. Yaratıcılığın yalnızca bilişsel bir süreç olmadığı, aynı zamanda duygusal faktörlerle de derinden

bağlantılı olduğu göstermiştir. Sanatın, kelimelerle ifade edemediklerimizi dışa vurmamızda güçlü bir etkiye sahip olduğunu gösteriyor (Karakaya-Çataldaş vd., 2023). Bu bulgular, sanat eğitimi ve yaratıcılık odaklı eğitim programlarının tasarlanmasında duygusal becerilerin geliştirilmesine de ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. Sanat sadece duyguların bir yansıması değildir, aynı zamanda duyguları şekillendiren bir araç olarak da düşünülmektedir (Mehl vd., 2023).

Araştırma, sanatın yalnızca bir ifade biçimi olmadığı, aynı zamanda insanların duygusal ve zihinsel süreçlerini şekillendiren güçlü bir araç olduğu fikrini pekiştiriyor. Sanat, psikolojik iyi oluşu destekleyen, eğitim süreçlerini dönüştüren, bireylerin kimlik algısını güçlendiren ve toplumsal değişimlere katkı sağlayan bir alan olarak ele alınmalıdır.

Öneriler

Literatürde gözlemlenen eksiklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda, gelecekte yapılacak çalışmalar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çapraz Kültürel İncelemeler
- Yaş Grupları Arası Uzunlamasına Çalışmalar
- Duygu Düzenleme Müdahale Programları
- Nörobilimsel Yaklaşımlar
- Sanat Terapisi ve Yaratıcılık
- Teknoloji Destekli Yaratıcılık Araştırmaları
- Sanatta Cinsiyetçi Yaklaşımlar
- Sanat Terapisinin Psikolojik Rahatsızlıklar Olan Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

KAYNAKÇA

- Agres, K. R., & Chen, Y. (2025). Sahne sanatlarının üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı, sosyal bağlantı ve yaratıcılık üzerindeki etkisi: Rastgele kontrollü bir çalışma. *AgresVe Chen BMC Halk Sağlığı*, 25, 1628
- Ağluç, L. (2013). Sanat yaratıcılık bağlamında insan ve yaratma güdüsü. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(1), 1–14.
- About Art Therapy, American Art Therapy Association. (2009). Erişim Tarihi: 14.08.2014, ([Http://Www.Americanarttherapyassociation.Org/Aata-Aboutarttherapy.Html](http://www.americanarttherapyassociation.org/aata-aboutarttherapy.html))
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi yaratıcılık etkileşimi. *H.İ.Eğt. Fak. Dergisi*, 15, 11-17.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 33–42.
- Bellaiche, L., Lihardo, K., Williams, C., Chaffee, J., Labar, K. S., & Seli, P. (2025). Yaratıcı sanatta seçici duygu düzenleme üretim: Resim sırasında psikofizyolojik tepkisellik kaygıyı azaltır. *İscience*, 28, 112543.
- Bender, T. (2014). Yaratıcılık, kişilik ve sanatsal yaratma üzerine. *Erciyes Sanat*, 1(1), 1–10.
- Bilgin, H. (1985). Grafik tasarımında yaratıcılık ve fonksiyonları. *Türkiye’de sanatın bugünü ve yarını* (S. 39-40). H.İ.G. S.F. Yayınları.
- Borovica, T., Kokanović, R., Seal, E.-L., Flore, J., Boydell, K., Blackman, L., & Hayes, L. (2024). Boş zamanın ruh sağlığıyla ne ilgisi var? sanat, yaratıcı ve boş zaman uygulamaları ve ruhsal sıkıntıyla yaşamak. *Leisure Studies Dergi*, 1466-4496
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka*, 2(8), 4–11.
- Çiftçi, Y. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Chmiel, A., Kiernan, F., Garrido, S., Lensen, S., Hickey, M., & Davidson, J. W. (2022). Kilit altında yaratıcılık: Covid-19 salgını sırasında müzik ve sanatın yaş gruplarına göre ruh sağlığını nasıl desteklediğini

anlamak. *Psikolojide Sınırlar Dergisi*, 13:993259.

- Demir, V., & Yıldırım, B. (2017). Sanatla terapi programının üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres belirti düzeylerine etkinliği. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 311-344.
- Diñçeli, D. (2020). Yaratıcılık ve sanat. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 8(1), 43-55. <https://doi.org/10.7816/Sed-08-01-05>
- Ekman, P. (1994). All emotions are basic. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 15-20). Oxford University Press.
- Fancourt, D., Garnett, C., & Müllensiefen, D. (2025). Demografi, davranışsal ve deneyimsel katılım faktörleri ile duyguları düzenlemek için sanatsal yaratıcı etkinliklerin kullanımı arasındaki ilişki. *Estetik, Yaratıcılık ve Sanat Psikolojisi*, 19 (3), 439-449. <https://doi.org/10.1037/aca0000296>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to qualitative research* (6th Ed.). SAGE Publications.
- González-Zamar, M.-D., & Abad-Segura, E. (2021). Sanat eğitiminde duygusal yaratıcılık: Keşifsel bir analiz ve araştırma eğilimleri. *Uluslararası Dergi*
- Görmez, A., & Karakuş, M. (2021). Sanat eserlerinin yaratılma süreci. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 111-122.
- Jacobs, R. H., & Cornelissen, F. W. (2017). Estetik Yargılarda Amigdalanın Rolüne İlişkin Bir Açıklama. *Ön. Hum. Neurosci.* 11:80. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00080>
- Jacobs, R. (2022). Sanat temelli hizmet-öğrenme ortamlarında duyuşsal ve duygusal deneyimler. *Uluslararası Duygusal Eğitim Dergisi*, 15(1).
- Jin, X., & Ye, Y. (2022). Yaratıcılık ve öz yeterliliğin moderatör rolü aracılığıyla güzel sanatlar eğitiminin yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisi. *Frontiers in Psychology Dergisi*. Cilt 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957578>
- Karakaya-Çataldaş, S., Kutlu, F. Y., & Eren, N. (2023). Çevrimiçi sanat terapisinin ego işlevleri, duygu düzenleme ve nevrotik kişilik örgütlenmesinde kişiler arası ilişki tarzları. *Psikiyatri Hemşireliği Arşivi*, 48, 74-84.
- Kılıç, A. G., & Yalım, A. (2023). Görsel sanatlar eğitimi pratiğinde yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1984-1995.
- Küçükçurt, M. (2003). *Sanat felsefesi*. Grafiker Yayınları.
- Lifshin, U., Greenberg, J., Syropoulos, S., Leidner, B., Helm, P. J., Sullivan, D., Horner, D., & Mikulincer, M. (2024). Benliğin algılanan benzerliği: Hayvanlar, yaratıcılık ve kaygı üzerine bir terör yönetimi analizi. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Bülteni*, 49(2), 251-266.
- Luo, N., Guan, T., & Wang, J. (2023). Sanat erkeksi midir? Görsel sanatlar koleji öğrencilerinin yaratıcılığın cinsiyet stereotiplerine ilişkin algıları ve yaratıcı öz-yeterlilik üzerindeki etkisi. *The International Journal of Art & Design Education*, Cilt 42, Sayı 2, Sayfa 312-326. <https://doi.org/10.1111/jade.12454>
- Martin-Gascon, B. (2023). İletişim sanatları ve etkileri: Renklerde duyguların deyimleri-Pedagoji. *Romanica Olomucensia*, 35(1).
- Mehl, K., Gugliano, M., & Belfi, A. M. (2023). Müzik, şiir ve resimlerin estetik çekiciliğinde imge ve duyguların Rolü. *Estetik, Yaratıcılık ve Sanatların Psikolojisi Dergisi*. Önceden çevrimiçi yayın. <https://doi.org/10.1037/aca0000623>
- Münir, M. (2024). Sanat, tasarım ve teknolojiye yaratıcılık. *Uluslararası Etkileşimli Tasarım ve Üretim Dergisi*. Cilt 19. <https://doi.org/10.1007/s12008-024-02113-5>
- Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243>
- Özaşkın, G. A., & Bacanak, A. (2016). Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: Neler biliyoruz? *Eğitim ve Öğretim*

Araştırmaları Dergisi, 5(25), 212-226.

- Özbayıd, Y., Oosterwijk, S., & Stamkou, E. (2024). Güzelliğin ötesinde: Görsel sanatlar sosyal bilişsel becerileri kolaylaştırır mı?. *Plos One* Cilt 19, Sayı 10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308392>
- Ridley, A., Revet, A., Raynaud, J.-P., Bui, E. R., & Suc, A. (2021). Kardeşini veya ebeveynini kaybeden çocuklar ve ergenler için bir fransız yas atölyesinin tanımı ve değerlendirmesi. *BMC PalliatCare*, 20:159
- Ristić, I. J., & Milošević, M. (2022). Üretken süreçlerde duygular ve içeriğin tanındıklığı: Gelecek vaat eden sanatçılar. *Studia Psychologica*, 64(4).
- Savaş, E. B. (2021). Etkileşimli sanatta estetik deneyim ve yaratıcılık. *Sanat ve Algı*, 9, 167–198.
- Shamri-Zeevi, L., & Ram-Vlasov, N. (2024). Resme geri döndüğümde, 'Alice Harikalar Diyarında': yaşa bağlı krizlerle görsel sanat eserleri üretirken başa çıkan yaşlı kadınlar. *Sanat ve Sağlık Dergisi*, 1753-3023.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4th Ed.). SAGE Publications.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press.
- Tang, Z., Li, X., Xia, D., Hu, Y., Zhang, L., & Ding, J. (2022). EEG derin zamansal özelliklerini kullanarak duygu tanıma dayalı bir sanat terapisi değerlendirme yöntemi. *Multimedya Araçları ve Uygulamaları*, 81:7085–7101
- Tezcan, P. D. (2018). *Sanat sosyolojisi giriş*. Detay Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk psikolojisi* (20. Basım). Remzi Kitabevi.
- Xu, L. (2022). Kültür ve yaratıcılığın kavramsallaştırılması: Perspektifler japon ortaokul öğrencilerinin yaratıcılığı. *Yaratıcı Davranış Dergisi*, 56(3), 449–464.
- Wang, S., Takaga, K., & Okada, T. (2022). Yaratma sürecini değiştirmenin acemilerin çizimdeki yaratıcılıkları üzerindeki etkileri. *Düşünme Becerileri ve Yaratıcılık Dergisi*, Cilt 44. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187122000116>
- Welke, D., Purtonb, I., & Vessela, E. A. (2021). Sanattan ilham aldık: Yaratıcı yazma görevi daha yüksek estetik çekicilik, daha fazla hissedilen ilhamı ortaya çıkarır. *Estetik, Yaratıcılık ve Sanat Psikolojisi*, 17 (3), 261–277. <https://doi.org/10.1037/aca0000393>
- Verger, N. B., Shankland, R., & Sudres, J.-L. (2022). Yüksek sanatsal başarılar ve düşük duygularda düzensizlik: düzenleyici ve aracı öz-şefkatin rolü. *Yaratıcılık Araştırma Dergisi*, 1532-6934.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KÜTÜPHANE KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS ABOUT CONCEPT OF LIBRARY

Rabia Gülfem Dolu

Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, rabiagulfem_dolu24@trabzon.edu.tr

Şeyda Alniacık

Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, seyda_alniacik20@trabzon.edu.tr

Taner Altun

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, taltun@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9946-7257>

Özet

Bilgiye erişim, günümüz üniversite öğrencilerinin hem akademik hem de kişisel gelişimlerinde hayati bir rol oynamaktadır. Teknolojinin sunduğu dijital kaynakların yaygınlığına rağmen, kütüphaneler hâlâ eşsiz bir öğrenme ve araştırma ortamı sunmaktadır. Sessizlik ve odaklanma alanları, kaynak çeşitliliği ve rehberlik imkânları sayesinde kütüphaneler, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen vazgeçilmez merkezlerdir. Ayrıca, kütüphaneler yalnızca bilgi toplama alanları değil, aynı zamanda entelektüel merakın teşvik edildiği ve bilgiye dayalı düşünme alışkanlıklarının geliştirildiği mekânlar olarak da önem taşımaktadır. Bu kapsamda üniversitede eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramına ilişkin metaforik algıları, bu mekânların eğitimdeki rolüne ve bireysel anlamına ışık tutmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma kütüphanelerin sınıf öğretmeni adayları için ne ifade ettiğini, kütüphaneler hakkındaki bilişsel yapılarını ve algılarını daha derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) yöntemine uygun bir şekilde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültesi sınıf eğitimi programında öğrenim gören toplam 86 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına “Kütüphane... gibidir/benzer; çünkü...” cümlesini tamamlamalarına yönelik verilen boşlukları doldurmalarına yönelik yazılı bir form verilmiştir. Araştırmanın verileri bu form aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda yer alan ilk boşlukta “kütüphane” kavramı ile ilgili bir benzetim yapmaları, ikinci boşlukta ise bu benzetmeyi neden yaptıklarına dair bir açıklama yapmaları istenmiştir. Bu form aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Toplam 86 katılımcıdan elde edilen metaforların 12 tanesi tutarlı olmamalarından dolayı elenmiş olup 74 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. “Kütüphane” kavramı için en çok kullanılan metaforlar sırasıyla “Ev”, “Evren”, “Beyin” ve “Hazine” olmuştur. Katılımcıların “kütüphane” kavramına ilişkin kullandıkları ya da geliştirdikleri metaforlar, ortak özellikleri bakımından 5 başlık altında kategorize edilmiştir. Bu kategoriler sırasıyla; zengin bir ortam olarak kütüphane, sıcak ve samimi bir ortam olarak kütüphane, gereksinim karşılayan bir yer olarak kütüphane, sakinlik veren bir ortam olarak kütüphane ve birikim yapılan bir araç olarak kütüphane şeklinde isimlendirilmiştir. Çalışmada tüm sınıf seviyelerinde ifade edilen metafor “beyin” metaforu olmuştur. Tüm bunlara bakılarak tüm sınıf seviyesinden gelen bu benzetme sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramını bilgileri barındıran bir merkez olarak gördükleri, kütüphanenin her bir alanında bilgi barındıran kısımların olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada kütüphanenin zengin içeriklere sahip olması nedeniyle geçmişten günümüze bilgi birikiminin yapıldığı bir yer olarak nitelendirilmiş, ek olarak bireyin gelişimine uygun sıcak ve samimi bir ortam sağlaması, bu ortamın sessiz ve sakin olması, kişiyi evindeymiş gibi hissettirmesi gibi özelliklerin kütüphanelerin tercih edilme sebeplerinden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın

sonunda öğretmen adaylarının kütüphane kullanımına özendirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kütüphane, sınıf öğretmeni adayı, metafor

Abstract

Access to information plays a vital role in the academic and personal development of today's university students. Despite the widespread availability of digital resources offered by technology, libraries still provide a unique learning and research environment. Thanks to their quiet and focused spaces, diverse resources, and guidance opportunities, libraries are indispensable centers that support students' academic success. Additionally, libraries are not only places for gathering information but also spaces where intellectual curiosity is encouraged and information-based thinking habits are developed. In this context, the metaphorical perceptions of prospective classroom teachers studying at the university regarding the concept of libraries shed light on the role of these spaces in education and their individual meaning. In this context, this research aims to understand more deeply what libraries mean to prospective classroom teachers, their cognitive structures, and their perceptions about libraries. The research was designed and conducted in accordance with the phenomenological method within the framework of a qualitative research approach. The study group consisted of a total of 86 teacher candidates enrolled in the education faculty's classroom education program. Teacher candidates were given a written form to fill in the blanks in the sentence "A library is like/similar to... because...". The data for the research were collected through this form. In the first blank space on the form, they were asked to make a comparison related to the concept of "library," and in the second blank space, they were asked to explain why they made that comparison. Content analysis was used to analyze the data obtained through this form. Of the metaphors obtained from a total of 86 participants, 12 were eliminated due to inconsistencies, and 74 were evaluated. The most frequently used metaphors for the concept of "library" were "home," "universe," "brain," and "treasure," respectively. The metaphors used or developed by the participants regarding the concept of "library" were categorized under five headings based on their common characteristics. These categories were named as follows: the library as a rich environment, the library as a warm and friendly environment, the library as a place that meets needs, the library as a peaceful environment, and the library as a tool for accumulation. The metaphor expressed in all grade levels in the study was the "brain" metaphor. Considering all of these, this analogy from all grade levels indicates that prospective classroom teachers view the concept of the library as a center that houses information, and they have stated that there are sections containing information in each area of the library. In the study, the library was described as a place where knowledge has been accumulated from the past to the present due to its rich content. Additionally, it was concluded that the library is preferred because it provides a warm and friendly environment suitable for individual development, is quiet and peaceful, and makes people feel at home. At the end of the study, various recommendations were made to encourage teacher candidates to use libraries.

Keywords: Library, classroom teacher candidate, metaphor

GİRİŞ

Bireylerin düşüncelerini ifade ederken soyut kavramları bilinen kavramlar ile ilişkilendirerek açıkladıkları gözlemlenmektedir. Bu ilişkilendirmede bireyler soyut kavramlar ile bilinen kavramları bağdaştırarak metaforik yapılar oluştururlar (Saban, 2005). Güveli ve ark. (2011) çalışmalarında metaforu "Bir düşünce, nesne veya eylemi ifade etme yolu olarak daha çok edebiyat alanında kullanıldığı varsayılan metafor terimi aslında bireylerin günlük yaşamında da sıklıkla kullandıkları dilsel bir benzetme olgusudur." şeklinde ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra Lakoff ve Johnson (2005) metaforu, bir olguyu başka bir olgu veya durum üzerinden anlamlandırarak deneyimlemek şeklinde tanımlamışlardır. Bu bağlamda metaforlar bireylerin herhangi bir kavramı ifade ederken başvurduğu yollardan biridir. Bireyler metaforu kullanarak bilinen bir alanda bulunan bir olguyu yeni veya bilinmeyen bir olguya aktararak soyut kavramları vb. durumları somut ve anlaşılır bir hâle dönüştürmektedir.

Metafor, bireylerin tam anlamıyla kavrayamadığı soyut kavramları, ahlaki değerleri, estetik deneyimleri ve zihnin yapısında bulunan karmaşık olayları kısmen anlamlandırma sürecinde başvurduğu bir yöntem olduğu görülmektedir (Lakoff & Johnson, 2015). Metaforlar dilimizde bulunan sözcüklere farklı anlamlar kazandırma sürecinde yardımcı olmaktadır. Dil sürekli bir değişim içerisinde. Metaforlar ise bu değişim sürecinde dile farklı bakış açısı kazandırmaktadır. Bu durum insanların kavramlara farklı yönlerden bakmalarına fırsat sunar. Bu bağlamda metaforlar dile katkı sağlamanın yanı sıra insanların algılarına ve düşüncelerine etki etmektedir.

(Güveli vd., 2011). Bu bağlamda metaforlar toplumsal alanda farklı amaçlar için kullanılan önemli bir araç konumundadır.

Kütüphane, her türlü ortamdaki bilgi ve belgenin toplandığı, düzenlendiği ve hizmete sunulduğu kuruluştur. TDK'ye göre kütüphane “Kuruluş amaç ve görevine uygun kitap, film, plak vb. her türlü kayıtlı bilgi kaynağını toplayan, düzenleyen ve bilgi gereksinimi olan kullanıcının etkin biçimde hizmetine sunan kuruluş; kitaplık, bibliyotek” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda kütüphaneler geçmişten günümüze var olan bilgilerin biriktirildiği ve biriktirilen bu bilgilerin geleceğe aktarılması işlevlerini yerine getiren bir depo gibidir (Giesecke, 2011, s. 55). Omojuwa (2007)'ya göre kütüphane kişilere manevi zenginlikler kazandırırken okuma aktivitesini keyifli hâle getirir. Bunun yanı sıra bireyin entelektüel gelişimine katkı sağlar ve sağlıklı bir şekilde toplumsal iletişim kurma becerisini geliştirir. Bu bağlamda; kütüphane, eğitim öğretim uygulamalarının bir devamı niteliğindedir. Eğitim öğretim sürecinde yer alan tüm paydaşlar birey ve toplumun gelişimi için üzerlerine düşen görevleri pekiştirmeleri gerekir. Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinde olan veya gelecekte bu süreçte bulunacak adayların kütüphane kavramına dair farklı bakış açıları ortaya konulması düşünülmektedir (Aktaran Özden, 2017).

Giesecke (2011) 19. Yüzyılın sonlarında modern kütüphane hareketi başladığında kütüphane kavramı tanımlanırken metaforlardan yararlandığını ifade etmiştir. Metaforlarla ifade edilen kütüphane kavramının yanı sıra farklı kavramların da metaforlarla ifade edilmesi son yıllarda sıkça yapılan çalışmalar arasındadır. Metaforlar üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda artış göstermesi bireylerin kavramları anlamlandırmaya ve şemalarına yerleştirmek için güçlü bir çaba sarf ettiğini ortaya koymaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Tüm bunlara bakılarak mevcut çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramına ilişkin metaforlarını incelemek amaçlanmıştır. Literatür taraması sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramına ilişkin metaforlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bahsi geçen çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve gelecek araştırmalara kaynak olarak katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılmasıdır. Bu araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane ile ilgili metaforları nelerdir?
2. Kütüphane ile ilgili metaforlardan elde edilen kategoriler nelerdir ve frekans değerleri nelerdir?
3. Bu metaforların ortak özellikleri hangi kategoriler altında bir araya getirilebilir?
4. Çalışma sonucunda ortaya çıkan metaforlar sınıf düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma modeline uygun olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma modeli kapsamında pek çok desen bulunmakla birlikte bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) olgu bilim (fenomenoloji) desenini “Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma yöntemidir.” Şeklinde tanımlamıştır. Bunun yanı sıra Annells (2006) Olgubilim deseni, yaygın uygulamaları ortaya çıkarmak ve katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları/olguları tanımlamak ve açıklamak amacıyla kullanılmak şeklinde tanımlamıştır. (Annells, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla tespit etmek için Olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenerek araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Bu yöntemin tercih edilmesinin öncelikli sebebi, araştırmanın amacına uygun olarak veri toplama sürecini kolaylaştırmak ve araştırmacının ulaşılabilirliği daha yüksek bireylerle derinlemesine bilgi toplayabilmesine olanak tanımaktadır.

Bu bağlamda araştırma kapsamında 86 sınıf öğretmeni adayına ulaşılarak kütüphaneye yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sınıf Düzeyleri	Kadın	Erkek	f (toplam)
1. Sınıf	25	1	26
2. Sınıf	23	4	27
3. Sınıf	25	4	29
4. Sınıf	4	0	4

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilme sürecinde öğretmen adaylarının kütüphane kavramına ilişkin metaforik algılarını tespit etmek için “kütüphane..... gibidir çünkü.....” cümlesini tamamlamaları ve bunu yaparken bu cümle için sadece bir tane metafor yazmaları istenmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerden alınan doğrudan alıntılarda, katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş; her alıntının sonunda, alıntının hangi öğrenciye ait olduğunu belirtmek amacıyla kişisel bilgiler yerine belirlenmiş kodlar kullanılmıştır. Bu kodlar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde tüm katılımcılar için belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Araştırmada öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu yöntem, nitel verilerin sistemli bir biçimde çözümlenmesini ve belirli temaların ortaya çıkarılmasını mümkün kılmaktadır (Ekiz, 2015). Araştırma sürecinde elde edilen ham veriler, kodlama yöntemiyle analiz edilerek anlamlı kategorilere ayrılmıştır. Bu sınıflandırma, verilerin daha açık ve anlaşılır hâle gelmesini sağlamış, araştırmanın yorumlanmasını kolaylaştırmıştır. Kodlama ve kategorileştirme süreçleri araştırmanın amaçları doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş; gereksiz görülen kodlar çıkarılmış, ihtiyaç duyulan durumlarda ise yeni kodlamalar eklenmiştir. Verilerin sunum aşamasında, elde edilen kategorilerin ve metaforların açıklayıcılığını artırmak amacıyla katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforların analizi; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, bu kod ve temalara göre verilerin düzenlenip tanımlanması ve son olarak bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Ekiz, 2015). Böylece metaforların taşıdığı anlamlar derinlemesine incelenmiş, öğretmen adaylarının kavramsal dünyaları daha bütüncül bir şekilde anlaşılabilir hâle getirilmiştir.

BULGULAR

Çalışma kapsamında ulaşılan sınıf öğretmenleri adaylarının ürettikleri metaforlardan 74 tanesi geçerli 12 tanesi geçersiz sayılmıştır. 74 metafor benzerliklerine göre 35 ayrı başlık altında toplanmıştır. 35 metafordan 7 tanesi (*dolap, okul, nar, depo, maden, hedef, zaman makinesi*) sadece 1. sınıf öğrencileri tarafından, 5 tanesi (*lokanta, market, ölüm, hastane, öğretmen*) sadece 2. Sınıf öğrencileri tarafından, 12 tanesi (*sınıf, mutfak, hayat, restoran, bilge insan, salon, alışveriş merkezi, Pazar, arama motoru, sessiz sinema, iç ses, kaplumbağa*) 3. Sınıf öğrencileri tarafından, 1 tanesi de (*dinlenme köşesi*) sadece 4. Sınıf öğrencisi tarafından üretilmiştir. Oluşan metaforların 4 tanesi (*evren, orman, hazine, ev*) herhangi 3 farklı sınıf düzeyi tarafından oluşturulurken 3 tanesi (*bahçe, havuz, ağaç*) herhangi 2 farklı sınıf düzeyi tarafından oluşturulmuştur. 1 metafor (*beyin*) ise

tüm sınıf düzeyleri tarafından ifade edilmiştir.

Buna ek olarak, toplam 35 metafordan 25 tanesi (*sınıf, alışveriş merkezi, sessiz sinema, Pazar, hayat, arama motoru, salon, iç ses, dinlenme köşesi, kaplumbağa, bilge insan, ölüm, dolap, öğretmen, hastane, okul, nar, market, gözlük, zaman makinesi, maden, hedef, depo, yaşam merkezi, karınca yuvası*) sadece bir katılımcı tarafından üretilmiştir. Geriye kalan 10 metaforu temsil eden katılımcı sayısı ise 2 ile 13 arasında değişmektedir.

Kütüphane kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Kütüphane Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar ve Onları Temsil Eden Öğrenci Sayısı

Metafor	f	Metafor	f
1. Ağaç	2	19. Kaplumbağa	1
2. Alışveriş Merkezi	1	20. Karınca Yuvası	1
3. Arama Motoru	1	21. Lokanta	1
4. Bahçe	2	22. Maden	1
5. Beyin	5	23. Market	1
6. Bilge İnsan	1	24. Mutfak	2
7. Depo	1	25. Nar	1
8. Dinlenme Köşesi	1	26. Okul	1
9. Dolap	1	27. Orman	3
10. Ev	13	28. Öğretmen	1
11. Evren	8	29. Ölüm	1
12. Gözlük	1	30. Pazar	1
13. Hastane	1	31. Restoran	1
14. Havuz	2	32. Salon	1
15. Hayat	1	33. Sessiz Sinema	1
16. Hazine	5	34. Sınıf	1
17. Hedef	1	35. Yaşam Merkezi	1
18. İç Ses	1		

Metaforlar içerik analizine göre belirlendikten sonra kategorileştirilerek gruplandırılmıştır. Gruplar tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metafor
Zengin bir ortam olarak kütüphane	Evren 8, Beyin 5, Orman 3, Bahçe 2, Mutfak 2, Sınıf 1, Hayat 1, Restoran 1, Bilge İnsan 1, Dolap 1, Okul 1, Nar 1, Depo 1
Sıcak ve samimi bir ortam olarak kütüphane	Ev 13, Salon 1
Gereksinim karşılayan bir yer olarak kütüphane	Hazine 6, Havuz 2, Alışveriş Merkezi 1, Pazar 1, Arama Motoru 1, Market 1, Lokanta 1, Gözlük 1, Maden 1, Hedef 1
Sakinlik veren bir ortam olarak kütüphane	Sessiz Sinema 1, İç Ses 1, Dinlenme Köşesi 1, Kaplumbağa 1, Ölüm 1 Hastane 1
Birikimli bir yer olarak kütüphane	Ağaç 2, Öğretmen 1, Zaman Makinesi 1

Kategori 1: Zengin Bir Ortam Olarak Kütüphane

Bu kategoriye toplamda 28 katılımcı ve 13 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride bulunan metaforlar evren (f=8), beyin (f=5), orman (f=3), bahçe (f=2), sınıf (f=1), mutfak (f=2), hayat (f=1), restoran (f=1), bilge insan (f=1), dolap (f=1), okul (f=1), nar (f=1), depo (f=1) şeklinde belirlenmiştir. Bunlara ek olarak evren (f=8) ve orman (f=3) herhangi üç farklı sınıf düzeyi tarafından üretilmiştir. Beyin (f=5) metaforu ise tüm sınıf düzeyleri tarafından üretilen tek metafordur. Bu kategoride öğrenciler tarafından ifade edilen metaforlardan bazıları şu şekildedir:

Ö15: Kütüphane çiçek bahçesi gibidir. Çünkü birçok çeşit kitap barındırır.

Ö12: Evren gibidir çünkü içinde her türlü bilgiyi, dünyayı ve her şeyi barındırabilir.

Ö86: Orman gibidir. Çünkü her bir ağaç bir kitabı yansıtır. Her birinin yaşı, hissettirdiği, anlattığı farklıdır. Birleştiklerinde ahenk kazanırlar. Sessizdir fakat çok şey anlatır. Ve orada bulunan insanlara dinginlik ve huzur katar.

Ö52: Kütüphane bir nara benzer. Çünkü içinde türlü türlü farklı bilgi olan kitapları barındırır.

Ö31: Beynin bölümlerine benzer çünkü açılan her bilgi kapısı beynin bölümlerini andırıyor.

Ö81: Kütüphane bilgi deposuna benzer çünkü sayısız belge ve kitapları barındırır.

Öğrencilerin görüşlerine göre kütüphane, içerisinde bulundurduğu kaynakların çeşitliliğinden dolayı bireye zengin bir bilgi ortamı sunmaktadır. Öğrenciler kütüphanenin zenginliğini ifade etmek için daha çok yiyecek vb. şeylere başvurarak metaforlar oluşturmuşlardır. Aynı zamanda içerisinde birden fazla aynı türü barındıran mekanları kullanmışlardır. Örneğin ormana benzeterek metafor oluşturulurken ağaçların çokluğundan ve her birinin farklılığından bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra depo, evren, bahçe metaforları da aynı doğrultuda oluşturulmuştur. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adayları kütüphane kavramına ilişkin metafor oluştururken kütüphanenin zenginliğinden sıkça bahsetmişlerdir. Bu zenginliği ifade etmek için aynı türden birçok canlı veya cansız nesnenin olduğu mekanları kullanmışlardır.

Kategori 2: Gereksinim Karşılan Bir Yer Olarak Kütüphane

Bu kategoriye toplamda 16 öğrenci ve 10 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride bulunan metaforlar hazine (f=6), havuz (f=2), alışveriş merkezi (f=1), pazar (f=1), arama motoru (f=1), market (f=1), lokanta (f=1), gözlük (f=1), maden (f=1), hedef (f=1) şeklinde belirlenmiştir. Bunlara ek olarak hazine (f=6) metaforu herhangi 3 farklı sınıf düzeyi tarafından oluşturulurken havuz (f=2) metaforu herhangi 2 farklı sınıf düzeyi tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride öğrenciler tarafından ifade edilen metaforlardan bazıları şu şekildedir:

Ö11: Kütüphane alışveriş merkezine benzer. Çünkü benim almak, ulaşmak istediğim neyse onu bulur alırım.

Ö33: Kütüphane hazineye benzer. Çünkü sahip olduğu kitaplar ile biz insanlara kendimizi geliştirecek zengin içerikler sunar.

Ö29: Bilgi havuzu gibidir. Çünkü kütüphaneye girip bilgisiz çıkmak imkânsız olur.

Ö71: Kütüphane bir yeraltı madeni gibidir. Çünkü içine girildiğinde değerli madenler aranır ve bulunur. Bulunması için aramak icap eder.

Ö74: Kütüphane insanı odaklayan ve başarıya götüren hedefe benzer. Çünkü etraftaki insanlar çalışırken sizde hedefinize odaklanır ve daha verimli çalışmaya neden olur.

Öğrencilerin görüşlerine göre kütüphane öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladıkları, aradıklarını bulmaya çalıştıkları bir mekân olarak fikir oluşturmuştur. Bu bağlamda öğrenciler kütüphane, alışveriş merkezi, maden, hedef gibi kavramlara benzetmişlerdir. Bu kısımdan anlaşıldığı üzere öğrencilerin kütüphaneyi kullanma amaçları eksik oldukları kısımları tamamlamak veya kendilerini geliştirmek için bilgiye ulaştıkları bir yer olarak görmekteyizler. Ö71'in ifadesine bakıldığında kütüphane bir madene içindeki bilgiler de oradan çıkan değerli madenlere benzetilmiştir. Bu benzetmeye bakarak kütüphanede değerli bilgilerin bulunduğu ve bu bilgileri arayarak istenilen bilgiye ulaştığını ifade etmiştir. Bu benzetmeden yola çıkarak yapılan diğer metaforlarda da bu kısım vurgulanmıştır. Kütüphane bir bilgi kaynağı içerisinde bir sürü bilgi barındırılan ve ulaşılması gereken bir mekân olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda da öğrenciler kütüphaneyi bir ihtiyaç karşılama merkezi olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Kategori 3: Sakinlik Veren Bir Ortam Olarak Kütüphane

Bu kategoriye toplamda 6 öğrenci ve 6 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride bulunan metaforlar sessiz sinema (f=1), iç ses (f=1), dinlenme köşesi (f=1), kaplumbağa (f=1), ölüm (f=1), hastane (f=1) şeklinde belirlenmiştir. Bu kategoride her bir metafor sadece bir öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu kategoride

öğrenciler tarafından ifade edilen metaforlar şu şekildedir:

Ö13: *Sessiz sinemaya benzer gibidir. Çünkü birçok kişi bulunur ve sessizdir.*

Ö26: *İç sesim gibidir çünkü sessiz gibi görünür ama fısırtı fısırtı bir şeyler oluşur.*

Ö32: *Dinlenme köşesine benzer çünkü oraya düşüncelerimi düzenliyorum ve beni rahatlatıp dinlendiriyor kendime zaman ayırmış oluyorum.*

Ö34: *Kaplumbağaya benzer çünkü kütüphane bir nevi kendi kabuğuna çekilmektir. Yavaş ve sakin bir ortamı vardır.*

Ö36: *Ölüme benzerdir çünkü herkes sessizdir.*

Ö49: *Hastaneye gibidir çünkü sessiz ve her yer gruplandırılıp ayrılmıştır.*

Sakinlik veren bir ortam olarak kütüphane kategorisinde bulunan metaforlar incelendiğinde sınıf öğretmenleri metafor oluştururken daha çok kütüphanenin sessiz bir ortam olmasına vurgu yapmışlardır. Kütüphane; ortamının sessiz olması, bu sessiz ortamın insana dinginlik vermesi, kendine vakit ayırabileceğin bir ortam sunması gibi sebeplerle katılımcılar tarafından sakin olarak nitelendirilmiştir. Kütüphane içerisinde birçok insanın olması ve aynı zamanda bu insanların sessiz bir biçimde kütüphane ortamında bulunması sınıf öğretmeni adaylarından bazılarında olumlu duygular uyandırırken diğer adaylarda bu durum aynı değildir. Örneğin bir aday “dinlenme köşesine” benzetip kendine zaman ayırdığından bahsederken diğer bir aday “ölüme” benzeterek ortamın sessiz olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra “hastane” metaforunun da aynı doğrultuda oluşturulduğu görülmektedir. Bu bağlamda kütüphane kavramı araştırma kapsamında bulunan sınıf öğretmenleri adaylarının hepsinde aynı duyguları uyandırmamaktadır. Adaylar arasında bu durum farklılık göstermektedir. Faka genel anlamda bakıldığında kütüphane kavramı çoğunluk tarafından sakinlik veren bir ortam olarak ifade edilmiştir.

Kategori 4: Birikim Bir Yer Olarak Kütüphane

Bu kategoriyi toplamda 4 öğrenci ve 3 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride oluşan metaforlar ağaç (f=2), öğretmen (f=1), zaman makinesi (f=1) şeklinde belirlenmiştir. Ağaç (f=2) metaforu herhangi 2 farklı sınıf düzeyi tarafından ifade edilirken öğretmen (f=1) ve zaman makinesi (f=1) sadece birer öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından ifade edilen metaforlar şu şekildedir:

Ö19: *Kütüphane bir ağaç eve benzer. Kökleri güçlü olan kitapların üzerine kurulmuş bir yuva gibidir. Çünkü kütüphaneye gittiğimiz zaman kendimizi tarihin her anında yaşıyormuş gibi hissederiz.*

Ö47: *Kütüphane öğretmene benzer çünkü sürekli nesil yetiştirir.*

Ö70: *Kütüphane bir zaman makinesine benzer. Çünkü kitaplar sayesinde geleceğe geçmişe gideriz.*

Ö77: *Ağaca çünkü dönem dönem bazı çetin zamanlarda yaprakları dökülse de özünde bizim içindir bizimidir meyveleri de kendi de.*

Öğrencilerin görüşlerine göre bilgiler geçmişten günümüze birikimli bir şekilde gelmektedir. Kütüphaneler de bu birikimlerin toplandığı bir merkezdir. Tüm bunlara bakıldığında öğrenciler kütüphane kavramını geçmişten günümüze tüm bilgileri barındıran bir mekân olarak görmektedir. İçinde bulunduklarında edindikleri bilgiler ile geçmişe dair bilgiler öğrendiklerini ve geleceklerine yönelik yeni görüşler edinebildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan metaforlar genel anlamda “ağaç” metaforu üzerine oluşmuştur. Ağaç kavramının kökleri ile bir bağdaşıklık kurmuşlardır. Ağacın kökleri ağacı ayakta tutan ve toprağa tutunmasını sağlayan bir parçadır. Bu bağlamda kütüphaneye benzetilmesi, kütüphanelerin geçmişten günümüze bir bilgi birikim yuvası olması ve bu bilgilerin bizim köklerimizi oluşturması, toplumu ayakta tutan bir yapıda olması açısından ifade edilmiştir. Tüm bu metaforlara bakıldığında kütüphane öğrencilerin gözüne geçmişten günümüze bilgilerin bir arada bulunduğu ve istenilen zamandan bilgi edinebileceğimiz bir yer olarak ifade edilmiştir.

Kategori 5: Sıcak ve Samimi Bir Ortam Olarak Kütüphane

Bu kategoriyi 14 öğrenci ve 2 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride oluşan metaforlar ev (f=13), salon (f=1) şeklinde belirlenmiştir. Ev (f=13) metaforu herhangi 3 farklı sınıf düzeyinde ifade edilmiştir. Ayrıca en

çok oluşan metafor ev (f=13) metaforu olmuştur. Bunun yanı sıra salon (f=1) metaforu sadece 1 öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından ifade edilen metaforlar şu şekildedir:

Ö25: *Ev gibidir rahat olabiliriz.*

Ö8: *Sıcacık bir yuvaya benzerdir çünkü içerinin sessiz sakin herkesin birbirine saygılı olması. Evime benzettim.*

Ö24: *İstenilen bilgilere ulaşılabilir bir bilgi salonu gibidir. Çünkü bilgi edinilmesine ve araştırma yapılmasına ortam sağlar.*

Ö65: *Kütüphane kitap evine benzer çünkü içerisinde kitaplar ailen olmuştur kendini sıcak ortamda hissedersin kitaplarla.*

Ö51: *Kütüphane ev gibidir sıcak bir çalışma ortamı sağlar çünkü kütüphanede sakin ve sessiz bir çalışma ortamı bulurum.*

Ö58: *Yuvaya benzer çünkü alabileceğimiz sıcaklık o kitaplarda bulunur.*

Ö69: *Ev gibidir çünkü ders çalışmaya uygun huzuru bir alandır.*

Bu kategoride ve çalışma kapsamında katılımcılar tarafından en çok oluşturulan metafor "ev " metaforu olmuştur. Sınıf öğretmeni adayları bu metaforu oluştururken kütüphanenin ders çalışmaya uygun bir ortam sağlaması, sessiz ve sakin olması, bireyin kendini kütüphanede rahat hissetmesi gibi nedenlere başvurmuşlardır. Kütüphanede bulunan kitaplar bazı bazı sınıf öğretmeni adayları tarafından aile olarak nitelendirilmiştir. İlgili metaforlar incelendiğinde, kitaplar zamanla bireyin ailesi olmuştur ve bireye aile sıcaklığını hissettirmektedir. Aynı zamanda kişi kütüphanede evde olduğu gibi rahat bir şekilde ders çalışma ortamı ve bilgi edinme imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra kütüphanede bulunan kişilerin birbirine saygılı olduğu ve bu sebeple ortamın sessiz sakin olduğunu dile getiren adaylar olmuştur. Bu bağlamda kütüphane sessiz sakin ortamıyla kişiye huzur verir. Bu sayede kişi kütüphane ortamında evindeymiş gibi rahatça ders çalışıp bilgiler edinebilir. Bu gibi nedenler kütüphaneye ilişkin metaforlar oluşturulurken en çok vurgulanan nedenler olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Metaforlar bireyin karmaşık zihin süreçlerini, anlamlandıramadığı soyut kavramları ve kuramsal olguları açıklayamadığı noktada başvurduğu kuvvetli düşünsel yöntemlerden biridir. Bu durum metaforların eğitim gibi alanlarda yaygın olarak kullanılması sağlamıştır (Yob, 2003). Bu yönden bakıldığında metaforlar sadece bireysel düşünme süreçlerini desteklemeyip farklı alanlarda belirlenen kavramların veya olguların algılanış biçimlerini ortaya koymada da etkilidir. Bu kavramlardan birisi de kütüphane kavramıdır. Mevcut çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının "kütüphane" kavramına ilişkin metaforlarını incelemek amaçlanmış ve çalışma süreci yürütülmüştür. Akyüz ve Arslantekin (2024) kütüphane kavramını insanların sadece bir kitap deposu olarak görmediklerini ortaya koymak için bağlantılar bulmaya çalışmış ve kütüphane ve kütüphane içerisindeki çalışanların önemini vurgulamak için çalışmalarını yapmışlardır. Bundan yola çıkarak mevcut çalışma da kütüphane hakkında sınıf öğretmenleri adaylarının metaforik düşünceleri ifade edilmiştir.

Çalışma kapsamında 86 sınıf öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Ulaşılan sınıf öğretmeni adaylarına kütüphane metaforu uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonucunda 86 adaydan 74 geçerli 12 geçersiz metafor olduğu içerik analizi ile belirlenmiştir. Geçerli metaforlar benzerlik özelliğine göre 35 metafor başlığı altında toplanmıştır.

Yapılan çalışmaya bakıldığında tüm sınıf seviyelerinde ifade edilen metafor “beyin” metaforu olmuştur. Diğer metaforlar farklı sınıf seviyelerince ifade edilmiş fakat tüm sınıf seviyelerinde görülmemiştir. Adaylar “beyin” metaforuna benzetirken daha çok beynin kıvrımlarını ifade etmiş ve bölüm bölüm ayrılmasını öne sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra beynin bilgi barındırması açısından da kütüphaneye benzetilmiştir. Tüm bunlara bakılarak tüm sınıf seviyesinden gelen bu benzetme sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramını bilgileri barındıran bir merkez olarak gördükleri, kütüphanenin her bir alanında bilgi barındıran kısımların olduğunu

ifade etmişlerdir. Bu bağlamda “beyin” metaforunun da içinde bulunduğu zengin bir ortam olarak kütüphane kategorisinde bulunan diğer metaforların da bölüm bölüm olması veya içerisinde bir sürü farklı şeyler bulundurma açısından ifade edilen kategori oluşturulmuştur. Bu başlık altında sınıf öğretmeni adayları kütüphanenin içerisinde bir sürü bilgi barındıran ve farklı bölümleri olan bir mekân olarak ifade etmişlerdir.

Gereksinim karşılayan bir yer olarak kütüphane kategorisinde katılımcılar tarafından en çok ifade edilen metafor "hazine" metaforu olmuştur. Katılımcılar hazine metaforunu oluştururken daha çok kütüphanenin zengin ve çeşitli içeriğe sahip olması sebebiyle bireyin ihtiyaçlarını karşılama özelliğini vurgulamışlardır. Katılımcıların büyük bir kısmı kütüphaneyi bilgilenme, kendini geliştirme konusunda yardımcı bir mekân olarak ifade etmiştir. Mevcut çalışmada kütüphane ortamı ve kütüphanenin sahip olduğu zengin içerik sayesinde bireyi başarıya ulaştırma noktasında büyük önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sakinlik veren bir ortam olarak kütüphane kategorisine bakıldığında her bir metaforun bir sınıf öğretmeni adayı tarafından ifade edildiğini göz önüne alındığında genel anlamda sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramına yönelik görüşlerinin bu yoğunlukta olamadığı ifade edebiliriz. Bunun dışında kategori bazında görüşlere bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane kavramını insanların yoğunlukta olduğu bir alanın sessiz olması üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu sessizlik bazı adaylara huzur kelimesini ifade ederken bazı adaylara ölüm kelimesini ifade etmektedir. Bu ifadelerle bakarak sessizlik kavramına sınıf öğretmeni adaylarının farklı açılardan baktığını ifade edebiliriz. Genel anlamda bakıldığında kütüphane içerisinde sessiz olunması gerekmesi gibi bir kuralın varlığı ve bu kuralın oluşturduğu ortam sınıf öğretmeni adaylarında birbirinden farklı fikirler ortaya çıkarmıştır.

Birikimli bir yer olarak kütüphane kategorisinde katılımcılar tarafından en çok ifade edilen metafor "ağaç" metaforu olmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarından biri ağacın kökleri ile benzetme yaparak kütüphanelerin geçmişten izler taşıdığını ve yaşayan bir tarih özelliği gösterdiğini dile getirmiştir. Diğer sınıf öğretmeni adayı ise ağacın yaprakları ile ilişkilendirerek kütüphanelerin her daim yaşayan sürekli bir kuruluş olduğunu ifade etmiştir. "Zaman makinesi" metaforu ile ağaç metaforlarının ilişkilendirmesi benzerlik göstermektedir. Kütüphaneler geçmiş ve gelecek arasında bir köprü niteliğindedir, toplumun ihtiyacı olan gerekli bilgileri her daim bünyesinde barındıran bir kuruluştur. "Öğretmen" metaforu ise öğretmenlerin sürekli bir nesil yetiştirmesi sebebiyle katılımcı tarafından metaforlaştırılmıştır. Kütüphaneler de sahip oldukları zengin ve çeşitli içerik sayesinde bilgileri nesilden nesile aktararak toplumun gelişmesine büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda kütüphaneler geçmiş ve geleceği birbirine bağlayan, yeni nesiller yetiştirilmesine katkı sağlayan, toplumdaki her bireyin ihtiyacı olan gerekli bilgileri barındıran bir yer olması sebebiyle birikimli bir yer olarak nitelendirilmektedir.

Sıcak ve samimi bir ortam olarak kütüphane kategorisi ele alındığında oluşan metaforlarda en çok dikkat çeken, başat metafor "ev" metaforu olmuştur. Sınıf öğretmeni adayları kendi evleri ile kütüphane kavramını bağdaştırarak fikirlerini ifade etmişlerdir. Evin huzur dolu, sessiz ve sakin olması yönleri ile kütüphanenin özellikleri bağdaştırılarak metaforlar oluşturulmuştur. Tüm bunlara bakıldığında sınıf öğretmenleri adaylarının kütüphaneyi evleri gibi gördükleri ifade edilebilir. Adaylar tarafından en çok ev ile ilişkilendirerek metaforlaştırılmasını Özden (2017) şu şekilde belirtmiştir: “Öğrencilerin kütüphaneyle ilgili algılarının özellikle “ev” metaforu etrafında yoğunlaşmasının “ev” zihinsel imgesinin altında yatan “aile” kavramı olduğu düşünülmektedir.” Özden’in bu çalışmasındaki ifadesi göz önüne alınarak sınıf öğretmeni adaylarının kütüphane ortamında bulunma ile aile ortamında bulunmanın ilişkilendirildiğini ifade edebiliriz. Bu kategoride ifade edilen diğer bir metafor “salon” metaforu olmuştur. Sınıf öğretmeni adayları salon metaforunu bilgi ile bağlamışlardır. Bilginin çok olduğu yer şeklinde ifade etmişlerdir.

Çalışma kapsamında tüm sınıf düzeylerinden sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılmıştır. Ancak düzeyler arasında metaforlar açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlardan tüm düzeyler tarafından ifade edilen sadece bir metafor olmuştur. Aynı zamanda bazı metaforlar herhangi farklı 2 veya 3 sınıf düzeyinde ortak olarak ifade edilmiştir. Metafor olarak sayılmayan 12 geçersiz metafora en çok metafor oluşturamayan düzey 1. sınıf ardından 2. sınıf ve son olarak 3. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları şeklinde belirlenmiştir.

Günümüzde kütüphaneler bilgi edinme ve kültürlenme merkezleri olmaktan çıkıp toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayan, bu ihtiyaçlara karşılık çok yönlü hizmetler sunan kurumlar olarak görülmektedir (Kavak, 2024). Mevcut çalışmada ise kütüphanenin zengin içeriklere sahip olması nedeniyle birikimli bir mekân olarak nitelendirilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca kişinin gelişimine uygun sıcak ve samimi bir ortam sağlaması, bu ortamın sessiz ve sakin olması, kişiyi evindeymiş gibi hissettirmesi gibi sebepler kütüphanelerin tercih edilme sebeplerinden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- Öğretmen adaylarının kütüphane kullanım alışkanlıklarının gelişimi için öğretmenlik eğitimi sürecinde kütüphane okuryazarlığına yönelik uygulamalı etkinliklere yer verilebilir.
- Kütüphaneyi sadece araştırma yapma alanı değil, aynı zamanda kişisel gelişim, dinlenme ve entelektüel gelişim alanı olarak görmelerini sağlayacak destekleyici uygulamalar yapılabilir.

2. Kütüphane Hizmetlerine ve Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Katılımcıların geliştirdiği metaforlardan yola çıkılarak kütüphane ortamları kullanıcı dostu, sıcak ve bireyselleştirilmiş alanlara göre dizayn edilebilir.
- Kütüphanelerin tanıtımında dijital medya ve sosyal ağlardan daha fazla faydalanılmalı; öğrencilerin kütüphaneyi sosyal-duygusal bağlamda da sahiplenmeleri için teşvik edici çalışmalara yer verilebilir.

3. Öğretim Elemanlarına ve Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültelerinde “bilgiye erişim”, “araştırma yapma becerisi” ve “kütüphane kullanımı” gibi beceriler farklı ders içeriklerine entegre edilebilir.
- Kütüphane kullanımı ile öğretmenlik mesleği arasında bir bağ kurularak, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında da bilgi merkezleri olarak kütüphaneye yönelme tutumları geliştirilebilir.

4. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarına yönelik karşılaştırmalı metafor analizleri yapılarak bransa özgü algı farklılıkları ortaya koyulabilir.
- Kütüphane algısının gelişimsel boyutu için ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileriyle de benzer metafor çalışmaları yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Metaforik algılar ile öğrencilerin akademik başarı, okuma sıklığı, dijital okuma alışkanlıkları gibi değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilerek araştırmalara farklı bir boyut kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, H., & Arslantekin, S. (2019). Metafor araştırma yönteminin kütüphane hizmetleri bağlamında değerlendirmesi: Gaziosmanpaşa Üniversite Kütüphanesi örneği. *Bilgi Yönetimi*, 7(1), 31-54.
- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Arslan, M. M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Giesecke, J. (2010). Doğru metaforu bulmak: Günümüz araştırma kütüphanelerini yeniden yapılandırmak, yeniden düzenlemek ve yeniden paketlemek. *Kütüphane Yönetimi Dergisi*, 51(1), 54-65.
- Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(2), 159-140.

- Kavak, A. (2024). Türkiye’deki dijital katılımcı sözlüklerde kütüphane algısı: Metaforik ifadelerin toplumsal yansımaları. *Bilgi Dünyası*, 25(2), 216-255.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2010). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). Paradigma Yayıncılık. (Orijinal eser 1980)
- Özden, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve kütüphane kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 1-34.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461–522.
- Sefercioğlu, N. (1996). Üniversitelerimiz ve kütüphaneleri. *Türk Yurdu*, 111, 50-52
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.



ORTAÖĞRETİMDE KORO EĞİTİMİNE KATILAN ÖĞRENCİLERİN SAYISAL-SÖZEL AKADEMİK BAŞARILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF MATHEMATICAL AND SOCIAL ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS PARTICIPATING IN CHOIR TRAINING IN HIGH SCHOOL

Ebru İsmailçebioğlu

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
ebru_besir23@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0006-4828-5967>*

Birdal Batman

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
birdal_batman22@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0007-9429-8336>*

Çağlar Bakıoğlu

*Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, caglarbakioglu@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-1368-7142>*

Özet

Bu araştırma, lise öğrencilerinin koro çalışmalarına katılmasının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma deneysel araştırma türlerinden gerçek deneysel desen grubuna ait olan sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen modelinde yürütülmüştür. Bu araştırmadaki çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Trabzon/Sürmene ilçesinde bulunan Hasan Tahsin Kırallı Anadolu Lisesi 10. sınıfta öğrenim görmekte olan, denklikleri sağlanmış 20 öğrenciden oluşmaktadır. 10. sınıflardan gönüllü olarak koro faaliyetlerine katılan 10 öğrenci deney grubunu oluşturmaktadır. Koroya katılmayan öğrenciler arasından onlara denk olarak, seçkisiz atanmış 10 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 9. Sınıfa ait sayısal (matematik, fizik, kimya) ve sözel (edebiyat, tarih, coğrafya) derslerden aldıkları ağırlıklı not ortalamalarının aritmetik ortalaması alınmış, öntest olarak kullanılmıştır. Deney grubuyla güz dönemi boyunca düzenli olarak koro çalışmaları yapılmıştır. Dönem sonunda deney ve kontrol grubunun sayısal-sözel akademik ortalamaları alınarak sontest olarak kullanılmıştır. Araştırma, öğrencilerin 9. Sınıf (öntest) ve 10. (sontest) sınıfa ait sayısal-sözel derslerden ağırlıklı not ortalamalarını karşılaştırarak koro çalışmalarının etkisini değerlendirmiştir. Sonuçlara göre deney grubunun sayısal akademik başarısı %5,02 artarken, kontrol grubunun sayısal akademik başarısında %8,09 oranında bir düşüş gözlenmiştir. Bunun yanında her iki grubun sözel akademik başarısında artış gözlenmiş fakat bu artış deney grubunda %15,75 oranında iken kontrol grubunda %12,11 oranındadır. Sonuçlar, deney grubunun özellikle sayısal derslerde kontrol grubuna göre daha yüksek bir başarı artışı gösterdiğini ortaya koymuştur. Sözel derslerde de deney grubunda bir artış gözlemlenmiş, ancak bu artış kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun akademik ortalamasında gözlenen artış bize lisede yapılan koro çalışmalarının öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, müzik eğitimi, sosyal etkinlikler, koro eğitimi

Abstract

This study examines the effect of high school students' participation in choir activities on their academic achievement. The research was conducted in the post-test matched control group randomized design model, which belongs to the real experimental design group, one of the experimental research types. The study group in this research consists of 20 students who are studying in the 10th grade at Hasan Tahsin Kırall Anatolian High School in Sürmene district of Trabzon province in the 2023-2024 academic year. 10 10th grade students who voluntarily participated in choir activities constitutes the experimental group. The control group consisted of 10 students who were randomly assigned among the students who did not participate in the choir. The arithmetic average of the weighted grade point averages of the experimental and control group students' 9th grade mathematical (mathematics, physics, chemistry) and social (literature, history, geography) courses were taken and used as a pretest. After the experimental group was determined, choral activities were conducted regularly during the fall semester. At the end of the semester, the numerical-verbal academic averages of the experimental and control groups were taken and used as a posttest. The study evaluated the effect of choral activities by comparing the weighted grade point averages of the students in the numerical-verbal courses of the 9th (pretest) and 10th (posttest) grades. According to the results, the numerical academic achievement of the experimental group increased by 5.02%, while the numerical academic achievement of the control group decreased by 8.09%. In addition, there was an increase in the verbal academic achievement of both groups, but this increase was 15.75% in the experimental group and 12.11% in the control group. The results revealed that the experimental group showed a higher increase in achievement than the control group, especially in numerical courses. An increase was also observed in the experimental group in verbal courses, but this increase did not show a significant difference compared to the control group. The increase observed in the academic average of the experimental group as a result of the research shows that choral activities in high school contribute positively to the academic development of students.

Keywords: Education, music education, social activities, choir education

GİRİŞ

Hayat en kapsamlı eğitim sürecidir. Dünyaya geldiğimiz andan itibaren her gün hayattan yeni şeyler öğrenir, öğrendiklerimizin pek çoğunu yaşamımızda uygularız. Hayata karşı yeni bakış açıları kazanabilmek, daha farklı bakabilmek ve kişisel olarak kendimizi daha iyi geliştirebilmek adına eğitim karşılanması gereken çok önemli bir gereksinimdir.

Eğitim, bireysel ve toplumsal gereksinim ve beklentilerin gelişip değişmesiyle; maksatı, mahiyeti, vazifesi, süreci ve süresi değişen toplumsal bir müessesedir. Pek çok konuda insanlara bilgi sağlayan eğitim, değerleri ve toplumsal kaideleri öğretir, itikatları şekillendirir ve birbirimizle iletişimimizi kuvvetlendirir. Eğitim vasıtasıyla elde edilen malumat, maharet ve tutumlar ile bunları kazanma yani öğrenme çıktısı toplama yöntemleri, bireyden bireye ve toplumdan topluma her yıl değişse de toplumun yeni kuşaklarının eğitime ihtiyacı her zaman var olmaktadır. Bu kapsamdan hareketle bireysel, toplumsal ve evrensel ihtiyaçlar, bireyin hangi istikamette eğitilmesi gerektiğini hususunda yön tayin etmektedir (Okçabol, 2005; Uras, 2002).

Eğitimin genel amacı, bireylerin temayüz ve gelişimine katkıda bulunarak topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Yine bu düşünceden yola çıkarak temelden yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı, sıhhatli ve üretken birer birey olarak uyum sağlamalarına olanak tanımaktır. Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için, çocukların ve gençlerin becerileri, eğitim yoluyla mümkün olduğunca geliştirilerek eğitimin amaçları doğrultusunda oluşan davranış değişikliğinin güvenilir ve stabil şekilde gerçekleşmesi sağlanır. Diğer taraftan bireylerin eğitim vasıtasıyla bilgi ve beceri kazanmasıyla beraber, toplumun yaşamı ve kalkınmasının devamlılığını sürdürebilecek yeterlilikte ve nitelikte değerler üretmek, mevcut değerlerin yaşatılmasını sağlamak, eski ve yeni değerleri birbirleriyle kaynaştırmak gibi işlevleri de mevcuttur (Varış, 1994). Tüm bu işlevlerin gerçekleşmesi sürecinde öğrencilerin akademik süreçlerini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler genel olarak; fiziksel durumlar, manevi durumlar, sağlık problemleri, beslenme durumları, kişiler arası ilişkiler ve stres yönetimi olarak ifade edilebilir. Örneğin, özellikle lise döneminde sosyokültürel farklılıklar başta olmak üzere farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrenciler, eğitim yaşamları boyunca uyum sorunu yaşamakta olup ilerleyen süreçte ise bu durum karşısında sorunlu bireyler olarak hayatlarına devam etmektedirler. Tam da bu noktada müzik, öğrencilerin sosyal beceri gelişimini son derece olumlu yönde etkilemektedir (Akgül-Barış, 2008).

Öğrenci, müziğe başladığı günden itibaren sosyallığe çekilmektedir. Gerek ders veya kurs içerisinde arkadaşlarıyla kurduğu diyaloglar, öğretmeniyle kurduğu diyalog; gerekse toplu olarak yapılan orkestra ya da koro tarzı çalışmalarda diyalog kurma, bilgi paylaşımı zorunluluğu bireyin olumlu yönde sosyal bir çevre kazanmasını sağlamakta, diyalog yeteneklerini olumlu yönde etkilemekte ve kendine duyduğu güven konusunda gelişimine yardımcı olmaktadır (Uslu, 2005; Yıldız, 2002). Öte yandan, müzik eğitiminin temel amaçlarından biri çocuklarda, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal gelişimlerini sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda uygun eğitim verildiğinde müzik, bireylerin gelişiminde oldukça olumlu etkiler oluşturabilir. Bu konuda tespit edilen hedefler; çocukta dinleme becerisinin geliştirilmesi, dinledikleri sesler yoluyla idrak kabiliyetlerinin geliştirilmesi, müziğı çeşitli yöntemlerle anlatabilmesi (hareketle, beden ve vücut dili, sözle), yaratıcılık duygusunu geliştirebilmesi ve yetenekleri desteklenerek toplumsal gelişmeyi sağlayabilmesidir (Uçan, 1994).

Ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin ders ve okul dışında kalan saatleri mümkün oldukça sosyal ve sanatsal etkinliklerle yürütülmesini destekleyen “Sosyal Etkinlikler” ve “Öğrenci Kulüp Faaliyetleri” ile yürütülmektedir. Öğrenci Kulüpleri bünyesinde bulunan Müzik Kulübü etkinlikleri kapsamında yapılabilecek okul konserleri, festival veya yarışmalar, sadece birer gösteri olmayıp aynı zamanda müzik eğitimi sürecini güdüleyen doğal ve hayati çalışmalar bütünüdür. Müzik etkinliklerinin öğrencilerin sanatsal, duygusal ve sosyal gelişimine olan katkıları yadsınamaz gerçekliktir. Uzman öğretmenlerle yapılan bu çalışmalar, bedensel ve ruhsal gelişim dönemi içinde bulunan öğrencilere takım ruhunu ve ortak hareket becerisini kazandırırken aynı zamanda özgüven ve itibar da kazandırır (Canbay, 2007).

Yapılan araştırmalarda müzik eğitiminin ve bu kapsamda uygulanan sosyal aktivitelerin çocukların özellikle bilişsel başarıları üzerindeki etkisi ortaya konulmuş (Akin 1987; Maltester, 1986; Robitaille & O'Neal, 1981 aktaran Şendurur & Akgül-Bariş, 2002); genelde düşünüldüğü gibi müziğın sadece hislere değil tınırlarla desteklenerek duygular yoluyla akla yani bilişe de hitap ettiğı, ayrıca her yaş grubundaki çocuğın bilişsel kazanımlarında da önemli ölçüde rol oynadığını belirlenmiştir (Şendurur & Akgül-Bariş, 2002).

Bu kapsamda, müzik eğitimi türlerinden koro eğitimi birey gelişimine destek sağlama hususunda büyük bir önem arz etmektedir. Koro, toplumun muasır medeniyetler seviyesine ulaşmasına katkı sağlayan en önemli müzik türlerindedir. Birey açısından bakıldığında ise koro eğitimi, sosyal, kültürel, psikolojik ve akademik açılardan bireyi sürekli geliştirmekte, en önemlisi etkin kılmaktadır (Gökçe, 2007). Diğer yandan koro, değişik bakış açılarına sahip kişilerin duygularını ve düşüncelerini müziksel bir şekilde anlatma sanatı olarak tanımlanabilir (Sevinç, 2017). Bu bağlamda yürütölen araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin sayısal-sözel akademik başarı düzeyinin karşılaştırılması ile okullarında yapılan koro çalışmalarının bu çalışmalara katılan öğrencilerin akademik başarılarına olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin koro çalışmalarına katılmasının, sayısal-sözel akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipöle etmek (değişimleme), dışsal değişimleri kontrol altına almak durumundadır (Borg & Gall, 1989; Büyüköztürk, 2007b; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973). Fraenkel ve Wallen (2006) ise, tüm deneysel araştırmaların altında yatan temel fikri, basitçe “*bazı şeyleri dene ve neler olup bittiğini sistematik olarak gözle*” olarak açıklamaktadır.

Deneysel yöntemde, denekler genellikle iki gruba ayrılır: kontrol grubu ve deney grubu. Kontrol grubu,

deneyde değiştirilen faktörlerin etkisine maruz kalmadan normal şartlarda kalırken, deney grubu bu faktörlere maruz kalır. Böylece, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farklılıklar, deneyde değiştirilen faktörlerin etkisini gösterir (Büyüköztürk vd., 2022).

Ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz (yansız) desen, araştırmalarda kullanılan bir türdür. Denek havuzu önceden belirlenir. Denekler seçkisiz (R) bir şekilde gruplara atanır. Seçkisiz yerleştirme, bir deneye katılacak her bireyin deney ve kontrol koşullarının herhangi birine yerleştirilmesinde eşit olasılığa sahip olmasıdır. Seçkisiz atamanın olduğu durumda grup büyüklükleri arttıkça denk grupların elde edilme olasılığı da yükselir (Büyüköztürk vd., 2022).

Tablo 1. Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Deney Grubu	R	O-1	X	O-3
Kontrol Grubu	R	O-2		O-4

şekil 1'deki semboller şu şekilde açıklanmaktadır: GD, deney grubunu; GK, kontrol grubunu temsil eder. "R" ifadesi, deneklerin gruplara rastgele atandığını belirtir. O1 ve O3, deney grubunun sırasıyla ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4 ise kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini ifade eder. X sembolü, yalnızca deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni temsil etmektedir (Bakıoğlu, 2019).

Bu araştırmada liselerde yürütölen koro çalışmalarının, koro faaliyetlerine katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne tür etkileri olduğu ortaya konulması amaçlanmış, bu nedenle araştırmanın modeli deneysel araştırma türlerinden gerçek deneysel desen grubuna ait olan sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen ile yürütölmüştür.

Araştırma Grubu

Bu araştırmadaki çalışma grubu Trabzon ilinin Sürmene ilçesinde bulunan Hasan Tahsin Kırall Anadolu Lisesi 10. sınıfta öğrenim görmekte olan ve denklikleri sağlanmış 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya sadece 10. Sınıflar dâhil edilmiş diğer sınıflar araştırma için uygun bulunmamıştır. 12. sınıflar son sınıf olmaları ve üniversite sınavına hazırlık sürecinde bulunmalarından dolayı araştırmanın dışında bırakılmaları uygun görölmüştür. 11. sınıflar ise sayısal ve sözel olarak alanlara ayrıldığından, sayısal ve sözel ortak derslerde yeterli denklik oluşmadığından dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir. 9. sınıflar ise liseye yeni başlamış olmaları ve geçmiş yıllardaki sayısal sözel derslerini karşılaştırma imkânı olamayacağından bu çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Geçen yıl ve bu yıla ait sayısal ve sözel ders sayısı eşit şekilde olan 10. sınıflar akademik başarılarını karşılaştırmak üzere en etkili grup olduğu düşünölmüştür. Bu nedenle çalışma grubu 10. sınıflardan koro faaliyetlerine katılan 10 öğrenci ile onlara denk olarak seçkisiz atanmış 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 9. sınıf sayısal (matematik, fizik, kimya) derslerden ve sözel (edebiyat, tarih, coğrafya) derslerden aldıkları yılsonu ağırlıklı not ortalamalarının aritmetik ortalaması alınarak öntest olarak kullanılmıştır. Aynı şekilde 10. sınıf sayısal-sözel akademik ortalamaları ise sontest olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın deney grubunu Sürmene Hasan Tahsin Kırall Anadolu Lisesinde (Proje Okulu) gönöllü olarak koroya katılan 10 öğrenci oluştırmaktadır. Kontrol grubunu oluştıran 10 öğrenci ise koroya katılmayan 10. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz atama yöntemiyle seçilmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler seçilirken 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıfa ait sayısal ve sözel derslerden yıl sonu ağırlıklı not ortalamalarına bakılmıştır. Ardından deney grubundaki öğrencilerin ağırlıklı not ortalamalarına denk olan öğrenciler seçilmiştir.

Araştırma sürecinde deneklerin sözel ve sayısal derslerinin ortalamaları belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Yürütölen işlemler sonucunda elde edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 9. Sınıfa ait sayısal-sözel akademik ortalamaları öntest olarak kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle koroya katılan deney grubu

öğrencilerinin 9. sınıf matematik, fizik, kimya derslerinden aldıkları yıl sonu ağırlıklı not ortalamaları belirlenmiş ve onların aritmetik ortalaması alınmıştır. Elde edilen puanlar deney grubunun 9. sınıf sayısal akademik ortalamasını oluşturmaktadır. Sözel akademik ortalamaya belirlenirken edebiyat, tarih, coğrafya derslerinden aldıkları yılsonu ağırlıklı not ortalamaları belirlenmiş ve bu notların aritmetik ortalaması alınarak elde edilmiştir. Kontrol grubunu oluşturmak için 10. Sınıfa giden ve koro katılmayan tüm öğrencilerin aynı şekilde 9. sınıf sayısal (matematik, fizik, kimya) derslerden ve sözel (edebiyat, tarih, coğrafya) derslerden aldıkları yılsonu ağırlıklı not ortalamalarının aritmetik ortalaması alınarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortalaması deney grubundaki öğrencilere en yakın olanlardan 10 öğrenci denkliğe uygun bulunmuştur.

Deney grubu belirlendikten sonra güz dönemi boyunca düzenli olarak koro çalışmaları yapılmıştır. Diyafram nefesi, ses ve nefes egzersizleri, koro disiplini ile ilgili bilgiler her çalışmada verilmiştir. Marş ve şarkılardan oluşan repertuar 1. Dönem boyunca çalışılmıştır. Dönem sonunda deney ve kontrol grubunun sayısal (matematik, fizik, kimya) derslerden ve sözel (edebiyat, tarih, coğrafya) derslerden aldıkları ağırlıklı not ortalamalarının aritmetik ortalaması alınmış ve sönest olarak kullanılmıştır. Öntest-sönest puanlarıyla elde edilen veriler tablolar hâlinde detaylı bir şekilde sunulmuştur. Uygulama sonunda koro çalışmalarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılarak koro çalışmalarının öğrencilerin sayısal-sözel akademik başarısına olumlu/olumsuz bir etkisinin olup olmadığına bakılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Deney Grubu 9. ve 10. Sınıf Sayısal Akademik Başarı Farkı

Deney Grubu	9.sınıf sayısal ağırlıklı ortalama (Öntest)	10.sınıf sayısal ağırlıklı ortalama (Söntest)	Sayısal Ortalama Fark
D.1	70,086	89,00	18,91
D.2	69,32	58,5	-10,82
D.3	59,71	45,83	-13,88
D.4	67,01	74,25	7,24
D.5	70,27	68,16	-2,11
D.6	73,21	90,08	16,87
D.7	63,93	63,58	-0,35
D.8	74,50	82,75	8,25
D.9	51,39	55,16	3,77
D.10	70,92	76,75	5,83
Toplam	670,346	704,06	33,71
Aritmetik Ortalama	-	-	3,371

Tablo.1’de deney grubunun 9. ve 10. sınıf sayısal derslere ait akademik ortalamaları ile aralarındaki farklar verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney grubundaki **D.1 (+18,91), D.6 (+16,87), D.8 (+8,25) ve D.4 (+7,24)** öğrencilerde akademik gelişim gözlemlenmiştir. Buna karşın, **D.2 (-10,82), D.3 (-13,88) ve D.5 (-2,11)** öğrencilerinin akademik başarılarında ise düşüş meydana gelmiştir. Deney grubunun sayısal derslere ilişkin aritmetik ortalaması ise **3,371 puanlık bir artış** göstermiştir. Bu veri deney grubunun sayısal derslerdeki başarısının **%5,02 arttığını** ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Kontrol Grubu 9. ve 10. Sınıf Sayısal Akademik Başarı Farkı

Kontrol Grubu	9.sınıf sayısal ağırlıklı ortalama (Öntest)	10.sınıf sayısal ağırlıklı ortalama (Söntest)	Sayısal Ortalama Fark
K.1	67,47	75,5	8,03

K.2	64,68	59	-5,68
K.3	54,96	44,33	-10,63
K.4	64,45	44,25	-20,2
K.5	67,08	52,83	-14,25
K.6	75,96	75,66	-0,3
K.7	60,06	43,91	-16,15
K.8	77,62	83,41	5,79
K.9	52,67	60,08	7,41
K.10	72,23	65,01	-7,22
Toplam	657,18	603,98	-53,2
Aritmetik Ortalama	-	-	-5,32

Tablo.2’de kontrol grubunun 9. ve 10. sınıf sayısal derslere ait akademik ortalamaları ile aralarındaki farklar verilmiştir. Tablo incelendiğinde Kontrol grubundaki **K.4 (-20,2), K.7; (-16,15), K.5; (-14,25), K.3; (-10,63), K.10; (-7,22)** öğrencilerin sayısal akademik ortalamalarında düşüş görülmüştür. Buna karşın **K.1; (8,03) K.9; (7,41) K.8; (5,79)** öğrenciler ise sayısal akademik başarıda artış göstermiştir. Kontrol grubunun sayısal derslere ilişkin aritmetik ortalaması 9. sınıfa kıyasla **5,32** puanlık bir **düşüş** göstermiştir. Bu veri kontrol grubunun sayısal derslerdeki başarısının **% -8,09** düştüğünü ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Deney Grubu 9. ve 10. Sınıf Sözel Akademik Başarı Farkı

Deney Grubu	9.sınıf sözel ağırlıklı ortalama (Öntest)	10.sınıf sözel ağırlıklı ortalama (Sontest)	Sözel ortalama Fark
D.1	81,05	93,83	12,78
D.2	72,02	68,16	3,86
D.3	56,50	61,58	5,08
D.4	70,33	84,16	13,83
D.5	65,16	71,16	6
D.6	71,42	95,08	23,66
D.7	48,00	66,33	18,33
D.8	77,96	85,75	7,79
D.9	64,67	71,5	6,83
D.10	82,41	92,91	10,5
Toplam	689,52	790,46	108,66
Aritmetik Ortalama	-	-	10,86

Tablo 3’te deney grubunun 9. ve 10. sınıf sözel derslere ait akademik ortalamaları ile aralarındaki farklar verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinden **D.6; (23,66), D.7; (18,33), D.4; (13,83), D.1;(12,78), D.10;(10,5)** 9. sınıfa kıyasla artış göstermiştir. Deney grubunun sözel derslere ilişkin aritmetik ortalaması ise **10,86** puanlık **bir artış** göstermiştir. Bu veri deney grubunun sözel derslerdeki başarısının **%15,75** arttığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Kontrol Grubu 9. ve 10. Sınıf Sözel Akademik Başarı Farkı

Kontrol Grubu	9.sınıf sözel ağırlıklı ortalama (Öntest)	10.sınıf sözel ağırlıklı ortalama (Sontest)	Sözel ortalama Fark
K.1	80,08	83,25	3,17
K.2	72,08	81,08	9
K.3	59,62	65,33	5,71

K.4	73,96	74	0,04
K.5	66,52	67,58	1,06
K.6	73,6	84,66	11,06
K.7	55,62	69,08	13,46
K.8	73,62	89,41	15,79
K.9	60,76	73,33	12,57
K.10	79,96	92,41	12,45
Toplam	695,82	780,13	84,31
Aritmetik Ortalama	-	-	8,43

Tablo 4’te kontrol grubunun 9. ve 10. sınıf sözel derslere ait akademik ortalamaları ile aralarındaki farklar verilmiştir. Tablo incelendiğinde **K.8; (15,79), K.7;(13,46), K.9; (12,57), K.10; (12,45)** öğrencilerin sözel akademik ortalamalarında artış görülmektedir. Kontrol grubunun sözel derslere ilişkin aritmetik ortalaması 9. sınıfa kıyasla **8,43** puanlık bir artış göstermiştir. Bu veri kontrol grubunun sözel derslerdeki başarısının **%12,11** arttığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Sayısal Dersler Akademik Başarı Farkı

Deney Grubu 9-10. sınıf Sayısal Fark		Kontrol Grubu 9-10. sınıf Sayısal Fark	
D.1	18,91	K.1	8,03
D.2	-10,82	K.2	-5,68
D.3	-13,88	K.3	-10,63
D.4	7,24	K.4	-20,2
D.5	-2,11	K.5	-14,25
D.6	16,87	K.6	-0,3
D.7	-0,35	K.7	-16,15
D.8	8,25	K.8	5,79
D.9	3,77	K.9	7,41
D.10	5,83	K.10	-7,22
Toplam	33,71	Toplam	-53,2
Aritmetik Ortalama	3,37	Aritmetik Ortalama	-5,32

Tablo 5’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 9. ve 10. sınıfa ait sayısal akademik ortalamaları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Verilere göre deney grubu sayısal derslerden, bir önceki yıla göre pozitif gelişim gösterirken, kontrol grubu negatif gelişim göstermiştir. Veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinde sayısal derslerden 9. sınıfa göre aritmetik ortalamalarında 3,37 puan artış görülürken, kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamalarında ise tersi yönde -5,32 puanlık bir düşüş göstererek toplamda 8,69 puanlık bir fark oluşmuştur. Tablodaki veriler deney grubunun sayısal akademik başarısının kontrol grubuna kıyasla **%13,11** daha fazla artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Sözel Dersler Akademik Başarı Farkı

Deney Grubu 9-10. sınıf sözel Fark		Kontrol Grubu 9-10. sınıf sözel Fark	
D.1	12,78	K.1	3,17
D.2	3,86	K.2	9
D.3	5,08	K.3	5,71
D.4	13,83	K.4	0,04
D.5	6	K.5	1,06
D.6	23,66	K.6	11,06

D.7	18,33	K.7	13,46
D.8	7,79	K.8	15,79
D.9	6,83	K.9	12,57
D.10	10,5	K.10	12,45
Toplam	108,66	Toplam	84,31
Aritmetik Ortalama	10,86	Aritmetik Ortalama	8,43

Tablo 6’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 9. ve 10. sınıfa ait sözel akademik ortalamaları arasındaki farklar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Verilere göre sözel derslerden her iki grup da bir önceki yıla göre pozitif gelişim göstermiştir. Tablo.6’ya bakıldığında deney grubu öğrencilerinde sözel derslerden aritmetik ortalamalarında 9. sınıfa göre 10,86 puan artış görülürken, kontrol grubu öğrencilerinde ise 8,43 puanlık bir artış görülmektedir. Tablodaki veriler deney grubunun sözel akademik başarı puanları kontrol grubuna kıyasla **%3,64** daha fazla artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Deney Grubu Sayısal-Sözel Dersler Akademik Başarı Farkı

	Deney Grubu Sayısal Fark	Deney Grubu Sözel Fark
D.1--K.1	10,88	9,61
D.2--K.2	5,14	-5,14
D.3--K.3	-3,25	-0,63
D.4--K.4	27,44	13,79
D.5--K.5	12,14	4,94
D.6--K.6	16,57	12,6
D.7--K.7	15,08	5,27
D.8--K.8	2,46	-8,0
D.9--K.9	-3,64	-5,74
D.10--K.10	13,05	-2,4
Toplam	95,87	24,3
Aritmetik Ortalama	9,58	2,43
Sayısal-Sözel Fark (Sayısal Lehine)	7,15	

Tablo 7’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 9. ve 10. sınıf sayısal-sözel akademik ortalamaları arasındaki farklarına bakılarak, grupların başarı oranları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Tabloda görünen sonuçlara bakıldığında sayısal derslerdeki artışın deney grubunun lehine 9,58 olduğu, sözel derslerdeki artışın da yine deney grubunun lehine 2,43 olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında sayısal dersler ile sözel dersler arasında, sayısal dersler lehinde 7,15 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Tüm veriler ışığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Başarı oranı daha yüksek olan deney grubunun sözel derslerdeki başarısında **%15,75**, sayısal derslerdeki başarısında **%5,02’lik** bir artış görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 1’de sunulan veriler incelendiğinde, **deney** grubundaki öğrencilerin 9. sınıf (öntest) ve 10. sınıf (sontest) sayısal derslere ilişkin ağırlıklı ortalamaları karşılaştırıldığında, genel olarak akademik başarıda bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubunun toplam akademik başarı puanı yükselmiş ve toplamda 33,71 puanlık bir toplam fark yaratmıştır. Aritmetik ortalama açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun sayısal derslerdeki ortalama başarı düzeyi 3,371 puan artış göstermiştir.

Bu değerlerin deney grubunun genel başarısında %5,02 oranında bir artışın oluştuğunu ve koro eğitiminin akademik gelişime olumlu katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Tablo 2’de sunulan veriler incelendiğinde, **kontrol** grubundaki öğrencilerin 9. sınıf (öntest) ve 10. sınıf (sontest) sayısal derslere ilişkin ağırlıklı ortalamaları karşılaştırıldığında, genel olarak akademik başarıda bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun toplam akademik başarı puanı 657,18’den 603,98’e gerilemiş ve bu durum toplamda 53,2 puanlık bir düşüşe yol açmıştır. Aritmetik ortalama açısından değerlendirildiğinde, kontrol grubunun sayısal derslerdeki ortalama başarı düzeyinin 5,32 puan azaldığını görmek mümkündür.

Genel olarak kontrol grubunun akademik başarısında meydana gelen bu düşüş, eğitim sürecinde karşılaşılan çeşitli faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koyduğu düşünülebilir. Bu durum, deney grubunda gözlemlenen olumlu gelişimle karşılaştırıldığında, ancak bu sonucun daha kapsamlı bir değerlendirme ile desteklenmesi gerekmektedir.

Tablo 3’te sunulan verilerde, **deney** grubundaki öğrencilerin 9. sınıf (öntest) ve 10. sınıf (sontest) sözel derslere ilişkin ağırlıklı ortalamaları karşılaştırıldığında, genel olarak akademik başarıda bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubunun toplam akademik başarı puanı 689,52’den 790,46’ya yükselmiş ve bu durum 108,66 puanlık bir toplam fark yaratmıştır. Aritmetik ortalama açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun sözel derslerdeki ortalama başarı düzeyi 10,86 puan artış göstermiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, deney grubuna uygulanan koro eğitiminin sözel derslerdeki akademik başarı üzerinde olumlu bir etki yarattığı düşünülebilir. Bununla birlikte, başarı artışına etki eden faktörlerin daha ayrıntılı olarak incelenmesi, sürecin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Tablo 4’teki verilere bakıldığında, **kontrol** grubundaki öğrencilerin 9. sınıf (öntest) ve 10. sınıf (sontest) sözel derslere ilişkin ağırlıklı ortalamaları karşılaştırılmış ve genel olarak akademik başarıda bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun toplam akademik başarı puanı 695,82’den 780,13’e yükselmiş ve bu durum 84,31 puanlık bir toplam fark yaratmıştır. Aritmetik ortalama açısından değerlendirildiğinde, kontrol grubunun sözel derslerdeki ortalama başarı düzeyinde 8,43 puan artış görmek mümkündür.

Elde edilen bulgular, kontrol grubunda da sözel derslerde genel bir başarı artışı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, deney grubundaki 10,86 puanlık ortalama artışla karşılaştırıldığında, kontrol grubundaki artışın (8,43 puan) daha sınırlı olduğu görülmektedir. Her iki grupta da artış olduğu ve bu artış arasında belirgin bir farkın olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, başarı artışına etki eden faktörlerin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, sürecin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Tablo 5’te sunulan verilere bakılarak, deney ve kontrol gruplarının 9. ve 10. sınıf sayısal derslerindeki başarı farkları karşılaştırıldığında, deney grubunda genel bir akademik gelişim gözlemlenirken, kontrol grubunda akademik başarıda düşüş yaşandığını görmek mümkündür. Deney grubunun toplam başarı farkı 33,71 puan olarak hesaplanırken, kontrol grubunun toplam başarı farkı -53,2 puan olarak tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun sayısal derslerdeki akademik başarısı ortalama 3,37 puan **artarken**, kontrol grubunda bu değer ortalama 5,32 puanlık bir **düşüş** göstermiştir. Bu veriler de bize deney grubunun sayısal derslerden kontrol grubuna göre 8,691 puan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgulara, deney grubuna uygulanan koro eğitiminin sayısal derslerdeki akademik başarıya olumlu bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Buna karşın, kontrol grubundaki genel başarı düşüşü, mevcut öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik gelişimini destekleme konusunda yetersiz olabileceğini düşündürmektedir. Sonuçların daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin daha ayrıntılı analiz edilmesi açısından önem arz etmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilerin 9. ve 10. sınıf sözel derslerindeki akademik başarılarında artış gözlemlenmiştir. Deney grubunun toplam başarı farkı 108,66 puan olarak hesaplanmış olup, aritmetik ortalama açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarılarında ortalama 10,86 puanlık bir artış meydana geldiğini görmek mümkündür. Bununla beraber kontrol grubunun toplam başarı farkı ise 84,31 puan olarak hesaplanmış olup, aritmetik ortalama açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarılarında ortalama 8,43 puanlık bir artış meydana geldiği söylenebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda tüm öğrencilerin sözel derslerdeki başarı artışı gözlemlenmesi, uygulanan koro eğitiminin genel anlamda sözel derslere direk olarak bir etkisinin olmadığı yönünde bir kanaat oluşturabilir. İki grup arasındaki artan akademik puan farkının 2,43 olması, **%3,64** artış olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grupları arasındaki bu akademik başarı farkı anlamlı olarak değerlendirilmeyebilir.

Tablo 7’deki, deney ve kontrol grupları arasındaki akademik başarı farkları incelendiğinde, deney grubunun hem sayısal hem de sözel derslerde kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir başarı artışı gösterdiğini söylemek mümkündür. Sayısal derslerde deney grubunun toplam başarı farkı 95,87 puan olup, kontrol grubuna kıyasla aritmetik ortalama açısından 9,58 puanlık bir üstünlük sağlamıştır. Sözel derslerde ise deney grubunun toplam başarı farkı 24,3 puan olarak hesaplanmış ve kontrol grubuna göre aritmetik ortalama 2,43 puanlık bir avantaj elde edilmiştir.

Deney grubunun sayısal başarısı %5,02 artarken kontrol grubunun sayısal başarısı ise %8,09 düşmüştür. Bu verilere göre deney grubu ile kontrol grubu sayısal akademik başarısı arasında, deney grubu lehine %13,11 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Deney grubunun sözel başarısı %15,75 artarken kontrol grubunun sözel başarısı ise %12,11 artmıştır. Bu verilere göre deney grubu ile kontrol grubu sözel akademik başarısı arasında, deney grubu lehine %3,64 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunun sayısal derslerdeki başarı artışı, sözel derslere kıyasla daha belirgin olup, bu fark 7,15 puan olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda koro eğitimi alan deney grubu öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla 10. sınıf sayısal derslerinde 9. sınıf sayısal derslerine göre bir artış olduğu gözlemlenirken, sözel derslerinde ise böyle bir artışın olmadığını söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan koro eğitiminin özellikle sayısal derslerde daha etkili olduğunu göstermektedir. Sözel derslerde de olumlu bir etki gözlemlenmiş olmakla birlikte, başarı farkının sayısal derslerdeki kadar belirgin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, uygulanan koro eğitiminin sayısal derslerde akademik gelişimi destekleme konusunda daha güçlü bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Akademik Değerlendirme ve Öneriler

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının 9. ve 10. sınıftaki akademik başarıları karşılaştırılmış ve koro eğitiminin akademik performans üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, koro eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin özellikle sayısal derslerde anlamlı bir akademik başarı artışı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sözel derslerde de başarı artışı gözlemlenmiş olmakla birlikte, kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlar, aşağıdaki akademik öneriler doğrultusunda ele alınabilir.

Koro Eğitiminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisini Artırmaya Yönelik Öneriler

Koro eğitiminin sayısal derslerdeki akademik başarıyı artırıcı etkisinin nedenleri öğrencilerin bilişsel, duygusal ve motivasyonel düzeyde nasıl etkilendikleri göz önünde bulundurularak daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Bu sayede koro eğitiminin diğer alanlara etki eden olumlu yönleri tespit edilerek güçlendirilebilir. Ayrıca koro eğitimi sürecine daha fazla bilişsel ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirecek aktiviteler eklenerek, bu olumlu etkinin daha da artırılması sağlanabilir. Bununla beraber sözel derslerde elde edilen sonuçların daha anlamlı bir hâle gelmesi için koro eğitimi içeriğine dil becerileri ve hafıza teknikleri gibi çalışmalar da eklenebilir.

Sözel Derslerdeki Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Öneriler

Koro eğitiminin sözel derslerde neden daha sınırlı bir etkiye sahip olduğu araştırılarak öğrencilerin dil öğrenme süreçleri, dinleme-anlama becerileri ve eleştirel düşünme becerileri detaylı şekilde analiz edilip bu yöndeki eğitim öğretim süreçleri güçlendirilebilir. Sözel derslerin öğretiminde, koro eğitimi gibi disiplinler arası yaklaşımlar kullanılarak öğrencilerin akademik gelişimleri desteklenerek, öğrencilerin sözel derslerde daha

aktif olmalarını sağlamak için tartışma etkinlikleri, münazaralar ve sunum becerilerini geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

Araştırmanın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Koro eğitiminin akademik başarı üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek amacıyla uzun dönemli takip çalışmaları yapılmasının yanında farklı öğrenci profillerine ve farklı müfredatlara sahip okullarda benzer çalışmalar yürütülerek sonuçların genellenebilirliği test edilebilir. Ayrıca çalışmada kullanılan veri toplama yöntemleri genişletilerek, öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte motivasyon, bilişsel gelişim ve sosyal becerileri de değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma koro eğitiminin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim süreçlerinde koro eğitimi gibi sanatsal faaliyetlerin daha bilinçli bir şekilde kullanılması, bununla birlikte, daha geniş örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmalarla, koro eğitiminin akademik başarıya etkisini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül-Barış, D. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Millî Eğitim Dergisi*, 177, 28-35.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç-Çakmak, E. (2006). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç-Çakmak, E. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbay, A. (2007). *Okul içi şiddete bir çözüm önerisi*. III. Ulusal Sanat, Eğitim ve Şiddet Sempozyumu (19-21 Kasım). Müzik Kulübü. Ankara.
- Erol, I. (2013). Çocuk korolarının çocukların okul başarısına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. baskı). McGraw-Hill Book Company
- Gökçe, M. (2007). *Koro müziğinin toplumsal işlevleri açısından Türkiye korolar şenliğinin kazandırışları üzerine genel bir değerlendirme*. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS'38), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı, 1, 325-352.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Hatipoğlu Yayınları
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi: tarihsel gelişim, sistemin betimlenmesi, çözümlenmesi ve yeniden yapılanması*. Ütopya Yayınevi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G., (2021). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık
- Şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174. DOI: 10.17693/yunus.21364
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Uras, M. (2002). Eğitimin toplumsal temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine içinde* (s. 185-238). Ütopya Yayınevi.
- Uslu, M. (2005). *Mutlu ve başarılı çocuk yetiştirmek için anne baba eğitimi*. Elik Yayınları.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Anı yayıncılık.



SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA DİJİTAL VATANDAŞLIĞLA İLGİLİ AKADEMİK ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

AN EVALUATION OF ACADEMIC STUDIES ON DIGITAL CITIZENSHIP IN THE FIELD OF SOCIAL STUDIES EDUCATION

Ebru Demircioğlu

Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, isiginkizi@yahoo.com.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8675-5276>

Sakine Doğan

Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, dogansakine92@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-0918-2428>

Özet

Dijital vatandaşlık, bireylerin dijital ortamlarda etik, güvenli, bilinçli ve sorumlu davranma yeterliliğidir. Bu kavram, yalnızca teknolojiyi kullanma becerisiyle sınırlı kalmayıp, dijital hak ve sorumluluklardan çevrimiçi etkileşimde saygıya, bilgi okuryazarlığından eleştirel düşünmeye kadar çok boyutlu bir bilinç düzeyini kapsamaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi ise bireyleri hak ve sorumluluklarını bilen etkin vatandaşlar olarak demokratik yaşama hazırlama işleviyle pek çok niteliği öğrencilere kazandırılması gereken bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, dijital vatandaşlık bilincinin kazandırılması gereken derslerden birisidir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital vatandaşlık konusunu ele alan tez, makale ve bildirileri sistematik olarak incelenmektir. Araştırma doküman analizi anlayışına dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çerçevede çalışmanın verileri 2014–2024 yılları arasında yayımlanmış 17 bildiri, 11 makale ve 17 tez olmak üzere toplam 45 akademik çalışmadan elde edilmiştir. Araştırma bağlamında tespit edilen akademik çalışmalar; başlık, yazar, yıl, yöntem, desen, örneklem, veri toplama araçları, analiz teknikleri, bulgular ve sonuçlar yönünden değerlendirilmiştir. Değerlendirilen çalışmaların 28 tanesi nicel, 10 tanesi nitel bir anlayışla gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında karma yöntem kullanılan araştırma sayısı 7’dir. Nicel araştırmalarda sıklıkla t-testi, ANOVA, tanımlayıcı istatistikler gibi analiz teknikleri kullanılırken; nitel çalışmalarda içerik ve betimsel analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Karma araştırmalarda ise hem SPSS hem de NVivo gibi analiz yazılımları kullanılmıştır.

Yıllara göre dağılım incelendiğinde 2019, 2022 ve 2023 yıllarının en fazla akademik çalışma yapılan yıllar olduğu görülmektedir. Örneklem gruplarını çoğunlukla sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmakta; bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenciler, veliler ve ders materyalleri de incelenmektedir. Araştırma sonucunda dijital vatandaşlık temasının son yıllarda sosyal bilgiler eğitimi literatüründe önemli bir yer kazandığı görülmektedir. Bununla birlikte ders kitapları ve öğretim programlarında dijital vatandaşlık konularının sınırlı ve yüzeysel olarak ele alındığı; buna karşılık etkinlik temelli, teknoloji destekli uygulamaların olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet, akademik başarı, erişim düzeyi gibi bireysel değişkenler de dijital vatandaşlık algı ve tutumlarını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının yeniden yapılandırılması, öğretmen eğitiminin zenginleştirilmesi, ders kitaplarının güncellenmesi ve velilere yönelik eğitim çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital vatandaşlık, sosyal bilgiler eğitimi, doküman analizi, eğitim teknolojileri

Abstract

Digital citizenship refers to individuals' ability to act ethically, safely, consciously, and responsibly in digital environments. This concept goes beyond the mere ability to use technology, encompassing a multifaceted awareness that includes digital rights and responsibilities, respectful online interaction, information literacy, and critical thinking. Social studies education, on the other hand, plays a key role in preparing individuals for democratic life as active citizens who are aware of their rights and responsibilities; thus, it is a course through which numerous essential qualities must be imparted to students. In this context, the social studies course is considered one of the primary channels for instilling digital citizenship awareness.

The purpose of this study is to systematically examine theses, articles, and conference papers that address the topic of digital citizenship within the field of social studies education in Türkiye. The research was conducted through the method of document analysis. In this scope, data were obtained from a total of 45 academic works published between 2014 and 2024, consisting of 17 conference papers, 11 articles, and 17 theses. The identified academic works were evaluated in terms of title, author, publication year, research method, design, sample group, data collection tools, analysis techniques, findings, and results. Among the reviewed studies, 28 employed quantitative methods, 10 employed qualitative methods, and 7 adopted mixed-method approaches. While t-tests, ANOVA, and descriptive statistics were commonly used in the quantitative studies, content and descriptive analysis methods were favored in the qualitative ones. Mixed-method studies, on the other hand, utilized both SPSS and NVivo software for analysis.

An examination of the temporal distribution indicates that 2019, 2022, and 2023 were the most prolific years in terms of publication output. The sample groups in the studies predominantly consisted of pre-service social studies teachers; however, teachers, students, parents, and instructional materials were also investigated. The results reveal that the theme of digital citizenship has gained notable prominence in the recent literature on social studies education. Nevertheless, it has been observed that digital citizenship is addressed only in a limited and superficial manner within textbooks and curricula. In contrast, activity-based and technology-supported implementations yield more effective outcomes. Moreover, individual variables such as gender, academic achievement, and level of access influence perceptions and attitudes towards digital citizenship. In this context, it is recommended to restructure curricula, enrich teacher education programs, update textbooks, and implement educational initiatives targeting parents.

Keywords: Digital citizenship, social studies education, document analysis, educational technologies

GİRİŞ

21. yüzyılda dijital teknolojilerin bireylerin yaşam alanlarını yeniden şekillendirdiği görülmektedir. Bu dijital dönüşüm, bireylerin yalnızca teknolojik araçlara erişimini değil; aynı zamanda bu araçları etik, bilinçli ve sorumlu biçimde kullanmalarını da gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan dijital vatandaşlık kavramı, bireylerin çevrimiçi ortamlarda sahip oldukları hak ve sorumlulukların farkında olarak, dijital dünyada katılımcı, saygılı ve bilinçli bireyler olarak hareket etmelerini ifade etmektedir (Ribble, 2012 aktaran Alkan & Koçer, 2023). Ribble'in (Aktaran Metin & Cin, 2021) geliştirdiği dijital vatandaşlık modeli; dijital iletişim, ticaret, güvenlik, etik, hukuk, sağlık, erişim, okuryazarlık ve haklar gibi dokuz boyuttan oluşmakta ve bireylerin dijital ortamdaki davranışlarını kapsamlı biçimde ele almaktadır.

Dijital vatandaşlık yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal rollerini dijital ortama taşıyan bir sorumluluk alanı olarak görülmektedir. Bu bağlamda Mossberger, Tolbert ve McNeal (2008 aktaran Sarı & Taşer, 2020) dijital vatandaşlığı, bireylerin dijital ortamda eşit katılım sağlayabilen ve kamusal karar alma süreçlerinde söz sahibi olabilen bireyler olarak tanımlamışlardır. Onlara göre dijital vatandaşlık, demokratik bir toplumun dijital ortamlardaki yansımasıdır ve bireylerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda eleştiren ve üreten aktörler olmalarını gerektirir. Söz konusu kavramın eğitsel boyutu özellikle sosyal bilgiler eğitimi ile ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, bireylerin demokratik toplum yapısına katılımını sağlamayı hedefleyen bir alan olarak, dijital vatandaşlık eğitimi için en uygun disiplinlerden biridir (Metin & Cin, 2021). Bu ders aracılığıyla öğrenciler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dijital ortamlarda nasıl sorumlu davranmaları gerektiğini öğrenmekte; çevrimiçi etik, dijital hak ve güvenlik, eleştirel dijital okuryazarlık gibi konularda bilgi ve farkındalık kazanmaktadırlar (Karaduman & Öztürk, 2014 aktaran Pala, 2023).

Türkiye bağlamında yapılan akademik çalışmalar, sosyal bilgiler eğitimi kapsamında dijital vatandaşlığın ele alınışına dair önemli bulgular sunmaktadır. Örneğin Çalışkan (2023), sosyal bilgiler ders kitaplarını incelemiş ve dijital vatandaşlık temalarının yüzeysel ve dengesiz şekilde yer aldığını ortaya koymuştur. Pala'nın (2023) yaptığı çalışmada ise hem öğretim programlarında hem de ders materyallerinde dijital vatandaşlık alt boyutlarının eksik olduğu, özellikle eleştirel düşünme, siber zorbalık, dijital etik gibi alanlarda ciddi boşluklar bulunduğu vurgulanmıştır.

Buna karşılık, etkinlik temelli uygulamaların dijital vatandaşlık tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı bulgulanmıştır. Karaduman ve Öztürk'ün (2014 aktaran Anılğan-Tayanç, 2024) yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler dersinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarını geliştirdiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Sevigen (2022) tarafından yürütülen deneysel çalışmada, Web 2.0 araçlarının kullanımıyla öğrencilerin yalnızca teknik beceriler değil, aynı zamanda sorumlu kullanım alışkanlığı da kazandıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar da dijital vatandaşlık düzeylerinin genelde orta ve üzeri olduğunu göstermektedir. Örneğin Dere ve Yavuzay (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerini incelemiş ve adayların bu konuda yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ezer ve Aksüt (2021) ise adayların dijital vatandaşlık kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların olumlu olduğunu ve kavrama karşı pozitif bir tutum taşıdıklarını belirtmiştir.

Yılmaz (2022) tarafından yapılan geniş ölçekli bir çalışmada ise 321 öğretmen, 1085 öğrenci ve 1223 veliyle yürütülen karma yöntemli araştırma sonucunda; öğretmenlerin ve velilerin eğitilmesinin dijital vatandaşlık düzeylerini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Bu da bize gösteriyor ki dijital vatandaşlık yalnızca öğrencilere değil, öğretmen ve ebeveynlere yönelik yapılandırılmış bir eğitim modeli gerektirmektedir.

Öte yandan, bireysel farklılıkların da dijital vatandaşlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çakmak ve Aslan (2018), cinsiyet, internet kullanım süresi ve akademik başarı gibi değişkenlerin dijital vatandaşlık tutumlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirtmiştir. Hakdar (2022) ise öğretmenlerin temel dijital becerileri ile dijital vatandaşlık yeterlilikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bulgular dijital vatandaşlık eğitiminin hem müfredat hem öğretmen eğitimi hem de materyal geliştirme süreçlerinde daha sistematik biçimde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Turan ve Avcı (2018), 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı inceledikleri çalışmalarında dijital vatandaşlık temalarının müfredatta sınırlı kaldığını; özellikle dijital güvenlik, bilgi okuryazarlığı ve çevrimiçi etik konularının daha derinlikli biçimde işlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, dijital vatandaşlık kavramı, sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla öğrencilere eleştirel düşünme, dijital katılımcılık, hak ve sorumluluk bilinci, çevrimiçi etik, bilgi okuryazarlığı gibi çok yönlü beceriler kazandırma potansiyeli taşımaktadır. Ancak mevcut literatür, öğretim programları ve ders içeriklerinin bu potansiyeli tam anlamıyla karşılayamadığını göstermektedir. Bu nedenle, dijital vatandaşlık eğitimine ilişkin öğretim stratejilerinin yeniden yapılandırılması, öğretmen yetiştirme programlarının zenginleştirilmesi ve materyal destekli yaklaşımların yaygınlaştırılması büyük önem arz etmektedir.

Dijital vatandaşlık, bilgi toplumlarında bireylerin sahip olması gereken temel yeterlilikler arasında yer almaktadır. Bu kavramın eğitim sistemine entegrasyonu ise özellikle sosyal bilgiler eğitimi yoluyla sağlanabilir. Ancak literatürde bu konunun yeterince kapsamlı ele alınıp alınmadığına dair bütüncül bir değerlendirme eksikliği bulunmaktadır. Bu çalışmayla birlikte, dijital vatandaşlık konusundaki akademik birikimin haritası çıkarılacak, öğretim programları ve uygulamaları için somut öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı, 2014–2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital vatandaşlık konusunda yapılmış akademik çalışmaların yöntem, örneklem, tematik analiz ve bulgu-öneri boyutlarıyla sistematik olarak değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenler nelerdir?

- Bu çalışmalar hangi örneklem gruplarıyla yürütülmüştür?
- Dijital vatandaşlık kavramı hangi tematik boyutlarla ele alınmıştır?
- Çalışmalarda ulaşılan sonuç ve öneriler nelerdir?

Bu sorular çerçevesinde yapılandırılan araştırma, sosyal bilgiler eğitimi bağlamında dijital vatandaşlık öğretiminin güncel durumu hakkında sistematik bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2014–2024 yılları arasında yayımlanan 17 bildiri, 11 makale ve 17 tez ile sınırlı olup, sadece Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi bağlamında hazırlanmış akademik çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca, analiz yalnızca açık erişimli ve içerik bakımından yeterli bilgiler sunan çalışmaları kapsamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma hem nitel ve hem de nicel boyutu olan bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, bireylerin, olayların veya olguların çok boyutlu, derinlemesine ve bağlamsal bir biçimde anlaşılmasını amaçlayan yöntemsel yaklaşımlardır. Bu tür araştırmalarda, araştırma nesnesi detaylı bir şekilde tanımlanarak yorumlanır ve öznel deneyimlerin anlamlandırılması ön plandadır (Baltacı, 2019). Nitel yaklaşım, özellikle sosyal bilimler alanında yorumlayıcı paradigma kapsamında tercih edilmekte ve genellikle dokümanlar, gözlemler ya da derinlemesine görüşmeler aracılığıyla bilgi üretimi sağlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Buna karşın, nicel çalışmalar ise verilerin sayısal ve ölçme esasına dayalı olarak yürütülen çalışmalardır. Bu çalışmanın nitel boyutunda yorumlamaya dayalı veriler kullanılırken, nicel boyutta ise sayısal olarak ortaya konan verilerden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada veriler doküman incelemeyle elde edilmiştir. Doküman inceleme, geçmişe ya da güncele ait yazılı, görsel veya dijital kaynakların sistematik biçimde analiz edilmesini kapsar ve araştırmacıya doğrudan veri sağlayan ikincil kaynaklar üzerinden çözümleme yapma fırsatı sunar (Bowen, 2009). Araştırma kapsamında analiz edilen belgeler; Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi, Google Scholar ve Yök Akademik gibi açık erişimli akademik veri tabanlarından temin edilmiştir. Araştırma verileri; PDF formatındaki tezler, makaleler ve bildiriler şeklinde elde edilmiştir.

Bu araştırmada doğrudan insan katılımı söz konusu olmadığından ve tüm veriler açık erişimli kaynaklardan elde edildiğinden, etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır. Ancak araştırma sürecinde akademik dürüstlük ve etik ilkeler gözetilerek, tüm kaynaklara APA 6 standartlarına uygun biçimde atıf yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemi, Türkiye’de 2014–2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi kapsamında dijital vatandaşlık temasını işleyen toplam 45 akademik doküman oluşturmaktadır. Bu belgeler; 17 lisansüstü tez, 11 akademik makale ve 17 kongre bildirisi olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Bu seçim, dijital vatandaşlıkla ilgili alan yazında farklı akademik üretim biçimlerini temsil etmeye yönelik olarak yapılmıştır.

Araştırma kapsamındaki çalışmaların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde amaç, üzerinde çalışılacak veri kaynağının bilgi açısından zengin ve araştırma sorularına doğrudan katkı sağlayacak özelliklere sahip olmasıdır (Patton, 2002). Bu doğrultuda, yalnızca dijital vatandaşlıkla doğrudan ilişkili içerik barındıran çalışmalar dahil edilmiştir. Özellikle sosyal bilgiler öğretimi bağlamında dijital hak ve sorumluluklar, çevrimiçi etik, dijital güvenlik ve medya okuryazarlığı gibi boyutları ele alan çalışmalar tercih edilmiştir.

Veri kaynaklarının akademik türlere göre çeşitlilik göstermesi, alandaki bilimsel üretimin sadece lisansüstü tezlerle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda akademik yayınlar ve bildiri literatürüyle desteklendiğini göstermektedir. Çalışmalar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, Yök Akademik gibi açık erişimli akademik veri tabanlarından temin edilmiştir. Bu sayede farklı yıllara ve yöntemlere göre dağılmış, geniş bir

veri seti oluşturulmuştur.

Ayrıca, çalışma grubunun kapsamı sadece niceliksel değil, içeriksel zenginlik bakımından da dikkate değerdir. İncelenen çalışmalar farklı öğretim düzeylerinde ve farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilmiş olup; öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan araştırmalar bu grubun temelini oluşturmaktadır. Bu çeşitlilik, tematik analiz için gerekli olan çok boyutlu veri yapısını desteklemektedir ve araştırmanın bütüncül bakış açısını güçlendirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesi sürecinde, öncelikle belirlenen anahtar kavramlar olan “Dijital Vatandaşlık” ve “Sosyal Bilgiler” çerçevesinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan lisansüstü tezler ile Google Scholar ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan makaleler ve bildiriler taranmıştır. Bu kapsamda 2014–2024 yılları arasında yayımlanmış ve doğrudan araştırma konusu ile ilişkili içeriklere sahip çalışmalar seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan her bir akademik çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen ve literatüre dayalı olarak yapılandırılan kodlama değerlendirme formu ile analiz edilmiştir. Formda; çalışmanın adı, yazarı, yılı, kullanılan yöntem, araştırma deseni, örneklem grubu, veri toplama aracı, analiz tekniği, ulaşılan bulgular ve öneriler gibi boyutlar sistematik biçimde kodlanmıştır. Bu sistematik yaklaşım, doküman analizine dayalı içerik çözümlemelerinde yaygın olarak tercih edilmektedir (Bowen, 2009 aktaran Yılmaz, 2022).

Kodlama sürecinin sonunda elde edilen veriler, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Veriler temalar hâlinde sınıflandırılmış; bu temalar, dijital vatandaşlık literatüründe sıkça yer alan ana bileşenler (örneğin, dijital güvenlik, çevrimiçi etik, çevrimiçi katılım ve dijital hak ve sorumluluklar) doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Veri güvenilirliğini sağlamak adına, analiz süreci boyunca kodlayıcı tutarlılığına dikkat edilmiş ve kullanılan belgelerin akademik geçerlilik, erişilebilirlik ve konu bütünlüğü kriterlerini karşılaması sağlanmıştır. Özellikle seçilen çalışmaların dijital vatandaşlık konusunu doğrudan işlemesi, yayımlandığı yıl itibarıyla güncel olması ve bilimsel standartlara uygun şekilde hazırlanmış olması, çalışmanın güvenilirliğini desteklemiştir (Patton, 2002 aktaran Çalışkan, 2023).

BULGULAR

Dijital Vatandaşlık Akademik Çalışmalarda Tematik Dağılıma İlişkin Bulgular

Bu araştırmada 2014–2024 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi bağlamında dijital vatandaşlık konusunu ele alan 45 akademik çalışma içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tematik başlıklar altında özetlenmiştir. Araştırmada incelenen 45 akademik çalışmanın içerik çözümlemesi sonucunda dijital vatandaşlık konularının tematik olarak aşağıdaki altı başlıkta yoğunlaştığı görülmüştür.

Tablo 1. Dijital Vatandaşlık Konulu Akademik Çalışmalarda Tematik Dağılıma İlişkin Bulgular

Temalar	f
Eğitim programı Yeterliliği	12
Öğretmen Adaylarının Algısı	10
Ders Kitaplarının İçeriği	8
Dijital Tutum ve Yeterlilik	7
Eğitimde Uygulama Örnekleri	5
Demografik Değişkenler	3
Toplam	45

Eğitim programı yeterliliği (12), en yüksek frekansla karşılaşılan tema olan “eğitim programı yeterliliği”dir. Bu durum, araştırmaların çoğunun Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamında dijital vatandaşlığın yeterince yer alıp almadığını sorguladığını göstermektedir. Çalışmalar, özellikle 2018 öğretim programının dijital

vatandaşlık boyutlarını sınırlı biçimde içermesi nedeniyle eleştirilmektedir (Pala, 2023; Turan & Avcı, 2018). Ayrıca, bu eksikliklerin hem kazanım düzeyinde hem de ölçme-değerlendirme bağlamında dikkat çekici olduğu ifade edilmiştir (Çalışkan, 2023).

Öğretmen adaylarının algısı (10), önemli bir diğer tema olarak öne çıkmaktadır. Bu alandaki çalışmalar, genellikle metafor analizi, görüşme formu ya da ölçek kullanarak öğretmen adaylarının kavrama ilişkin farkındalık ve tutum düzeylerini ölçmektedir (Dere & Yavuzay, 2019; Ezer & Aksüt, 2021). Bulgular, adayların dijital vatandaşlığa yönelik genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu, ancak bazı alt boyutlarda (ör. çevrimiçi etik, dijital güvenlik) farkındalıklarının sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Ders kitaplarının içeriği (8), sosyal bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık öğelerinin ne ölçüde ve nasıl yer aldığına odaklanmaktadır. Çalışkan (2023) ve Pala (2023) tarafından yapılan analizlerde, ders kitaplarının çoğunun yalnızca bilgi düzeyinde ve yüzeysel içerik sunduğu, özellikle eleştirel medya okuryazarlığı, siber zorbalık ve mahremiyet gibi kritik konuların ihmal edildiği vurgulanmaktadır.

Dijital tutum ve yeterlik (7) başlığı altında, öğretmen ve öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri çeşitli bireysel değişkenler temelinde incelenmektedir. Araştırmalar; cinsiyet, internet kullanımı ve akademik başarı gibi değişkenlerin dijital vatandaşlık üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Çakmak & Aslan, 2018; Hakdar, 2022).

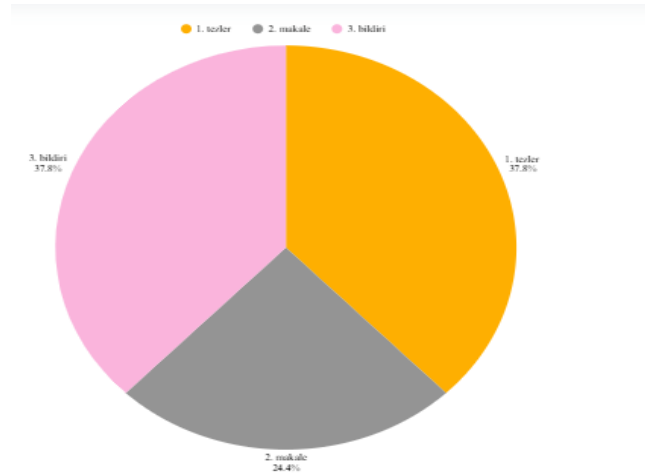
Eğitimde uygulama örnekleri (5), az sayıda çalışmada öğretim sürecine yönelik uygulama temelli modeller, etkinlik örnekleri veya deneysel uygulamalara yer verildiğini göstermektedir. Karaduman & Öztürk (2014) aktaran Anılğan-Tayanç, (2024), dijital vatandaşlık odaklı etkinliklerin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Sevigen (2022) ise Web 2.0 araçlarının öğrencilerde hem dijital farkındalığı hem de sorumlu teknoloji kullanımını artırdığını bulmuştur. Demografik değişkenler (3) son olarak, dijital vatandaşlıkla ilgili demografik değişkenlerin (yaş, gelir, cinsiyet vb.) etkisi sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmalar daha çok nicel tarama modelleri ile yürütülmüş ve farklı demografik gruplar arasında istatistiksel farklılıkların olup olmadığına odaklanmıştır (Baydaş, 2024; Parsak, 2021). Bulgular, dijital vatandaşlık düzeylerinde bazı değişkenlerin belirleyici olduğunu göstermektedir; fakat bu tema hâlâ eksik temsil edilmektedir.

Bu tematik dağılım, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında dijital vatandaşlık konusunun hâlen program düzeyinde ve öğretmen eğitimi merkezli bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Buna karşın, uygulama temelli çalışmaların sayısının azlığı, kavramın pedagojik anlamda sahaya yeterince yansımadığını düşündürmektedir.

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Dijital Vatandaşlığa Yönelik Yapılan Çalışmaların Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 1’de görüldüğü üzere, 2014–2024 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan toplam 45 akademik çalışmanın türlerine göre dağılımı dengeli bir yapı sergilemektedir. Araştırmaların %37.8’i tez, %37.8’i bildiri ve %24.4’ü makale türündedir. Bu dağılım, konunun sadece akademik yayınlara değil, aynı zamanda lisansüstü düzeyde yürütülen tez araştırmalarına ve bilimsel kongrelerde sunulan bildirilerle de ele alındığını göstermektedir. Özellikle bildirilerdeki yüksek oran, dijital vatandaşlık konusunun sürekli güncellenen ve güncel politikalarla ilişkilendirilen bir alan olduğunu düşündürmektedir.

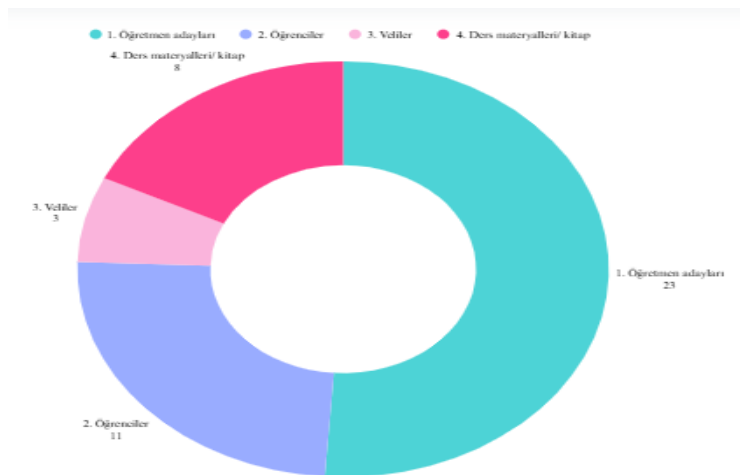


Şekil 1. Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Dijital Vatandaşlığa Yönelik Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

İncelenen çalışmalarda tez sayısının yüksek olması (17), sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital vatandaşlık konusunun akademik derinliğe sahip bir çalışma alanı haline geldiğini göstermektedir. Bu tezlerde çoğunlukla öğretmen adayları, öğrenciler ve ders kitapları üzerine yoğunlaşıldığı, yöntemde ise çoğunlukla nicel ve karma desenlerin tercih edildiği önceki bulgularla örtüşmektedir. Buna karşılık, makale sayısının görece daha düşük oluşu (11) ise dijital vatandaşlık temalı araştırmaların büyük kısmının henüz yayımlanmamış tez çalışmaları ya da bildiriler düzeyinde kaldığını, bu alandaki yayımlaşma sürecinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmalarda Kullanılan Örneklem Gruplarına İlişkin Bulgular

Şekil 2'de görüldüğü üzere, incelenen (45) çalışmada en çok kullanılan örneklem grubunu öğretmen adayları oluşturmaktadır (23). Bu bulgu, dijital vatandaşlık konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin, tutumlarının ve algılarının araştırmalarda sıklıkla ele alındığını göstermektedir (Ezer & Aksüt, 2021; Metin & Cin, 2021). Bu tercihin nedeni, öğretmen adaylarının gelecekte doğrudan eğitim uygulamalarında yer alacak olmaları ve dijital vatandaşlık bilincinin sınıf ortamına aktarılmasıdır. İkinci sırada öğrenciler yer almakta olup, 11 çalışmada doğrudan öğrenci görüşlerine veya davranışlarına odaklanılmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla ortaokul düzeyinde yürütülmüş olup, öğrencilerin dijital tutumları, güvenlik davranışları ve çevrimiçi etik farkındalıkları üzerinde durulmuştur (Çakmak & Aslan, 2018; Karaduman & Öztürk, 2014).



Şekil 2. Çalışmalarda Kullanılan Örneklem Gruplarına İlişkin Bulgular

Veliler sadece (3) çalışmada örneklem grubu olarak yer almakta ve bu alanda sınırlı sayıda veri bulunduğu görülmektedir. Bu durum dijital vatandaşlık eğitiminin aile boyutunun ihmal edildiğini ve öğrencilerin dijital davranışlarının yalnızca okul ortamında değerlendirildiğini göstermektedir (Yılmaz, 2022). Son olarak 8 çalışmada doğrudan ders materyalleri ya da ders kitapları analiz edilmiştir. Bu analizler genellikle doküman

çözümlemesi yöntemiyle yapılmış olup, öğretim programlarının ve kitap içeriklerinin dijital vatandaşlık temalarını ne ölçüde kapsadığına odaklanmaktadır (Turan & Avcı, 2018; Pala, 2023). Bu dağılım, dijital vatandaşlık eğitimi konusunda saha uygulamalarının ağırlıklı olarak öğretmen eğitimi temelli yürütüldüğünü; ancak veli ve toplumsal bağlamın yeterince temsil edilmediğini ortaya koymaktadır. Gelecek araştırmalarda daha dengeli ve çok aktörlü örneklem gruplarına yer verilmesi önerilmektedir.

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2'de görüldüğü üzere, incelenen 45 akademik çalışmada en sık kullanılan veri toplama aracı ankettir (24). Bu bulgu, dijital vatandaşlık konusunun çoğunlukla nicel araştırma tasarımları ve kapalı uçlu anketlerle ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda karma yöntem tercih edilmiş; kapalı uçlu anketlerin yanı sıra açık uçlu sorulara ve görüşme formlarına da yer verilmiştir. Anketlerin genelinde, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterlikleri, tutumları ve farkındalık düzeylerini ölçmeye odaklanan kapalı uçlu sorular ağırlıklı olarak kullanılmıştır (Metin & Cin, 2021; Çakmak & Aslan, 2018).

Tablo 2. Dijital Vatandaşlık Konulu Akademik Çalışmalarda Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Kodlar	f
Anket	24
Doküman İncelemesi	11
Görüşmeler	10
Toplam	45

İkinci sırada yer alan “doküman incelemesi” (11), çoğunlukla öğretim programları ve sosyal bilgiler ders kitaplarının dijital vatandaşlık temaları açısından değerlendirilmesine yönelik olarak tercih edilmiştir (Pala, 2023; Turan & Avcı, 2018). Bu yöntem, programların içeriksel yeterliliğini ortaya koyma açısından önemlidir. “Görüşme” ise 10 çalışmada kullanılmıştır. Nitel desenli bu araştırmalar genellikle öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin dijital vatandaşlık algılarını, uygulama örneklerini ve eğitsel yaklaşımlarını derinlemesine anlamayı hedeflemiştir (Ezer & Aksüt, 2021; Sarı & Taşer, 2020). Bu dağılım, dijital vatandaşlık alanında yapılan akademik çalışmaların büyük ölçüde ölçme temelli (anket) nicel yaklaşımlarla yürütüldüğünü, ancak nitel yöntemlerin de destekleyici veri sunmak amacıyla kullanıldığını göstermektedir.

Çalışmaların Desenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3’e göre, dijital vatandaşlık konulu akademik çalışmaların büyük çoğunluğunda tarama modeli (16) tercih edilmiştir. Bu bulgu, araştırmaların genellikle nicel yaklaşımı benimsediğini ve büyük örneklem gruplarına uygulanabilir anketler üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir (Çakmak & Aslan, 2018; Metin & Cin, 2021). Tarama modelleri, özellikle öğretmen adayları ve öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

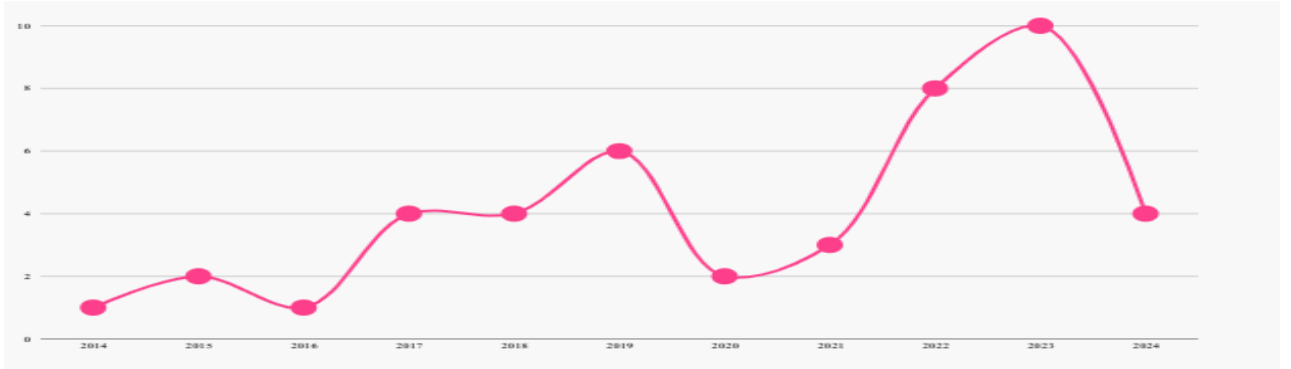
Tablo3. Akademik Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	f
Araştırma Yöntemi	Nicel	Tarama Modeli	16
		Deneysel Çalışma	3
		Metafor Analizi	2
		İlişkisel Tarama Modeli	2
		Toplam	23
	Nitel	Doküman Analizi	12
		Durum Çalışması	5
		Eylem Araştırması	1
		Toplam	18
	Karma	Açıklayıcı Sıralı/ Ardışık	4
		Desen	4
		Toplam	
Genel Toplam			45

İkinci sırada yer alan doküman analizi (12), ders kitapları, öğretim programları ve müfredat belgeleri gibi materyallerin içerik çözümlemesi yoluyla incelendiği çalışmalarda tercih edilmiştir (Pala, 2023; Turan & Avcı, 2018). Bu desen, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan sistematik belge analizine dayanmaktadır. Durum çalışmaları (5), belirli bir okul, sınıf ya da öğretmen grubu üzerinde yürütülen detaylı ve bağlamsal incelemeleri kapsamaktadır. Bu çalışmalarda genellikle dijital vatandaşlık uygulamaları ya da tutumlar derinlemesine analiz edilmektedir (Ezer & Aksüt, 2021). Açıklayıcı sıralı ve ardışık desenler gibi karma yöntemler (4), hem nitel hem de nicel veri kaynaklarını bir araya getirerek daha bütüncül bir analiz imkânı sunmaktadır (Yılmaz, 2022). Bu tür çalışmalar dijital vatandaşlık gibi çok boyutlu kavramlar için önemli bir yöntemsel katkı sağlar. Deneysel çalışmalar (3) ise dijital vatandaşlık eğitimiyle ilgili uygulama temelli etkinliklerin etkililiğini değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Örneğin Web 2.0 araçlarının kullanımı veya modül tabanlı öğretim uygulamaları bu desende test edilmiştir (Karaduman & Öztürk, 2014; Seviç, 2022). Metafor analizi (2) ile öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin algıları ortaya konmuş, kavrama yükledikleri anlamlar sembolik olarak analiz edilmiştir (Ezer & Aksüt, 2021). İlişkisel tarama (2) ve eylem araştırması (1) ise az sayıda çalışmada tercih edilmiştir. Genel olarak bu tablo, dijital vatandaşlık konulu araştırmalarda nicel ağırlıklı bir desen tercih edildiğini, ancak nitel ve karma yöntemlerin de yer yer kullanıldığını göstermektedir.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımını Gösteren Bulgular

Şekil 3'te yer alan grafikte, 2014–2024 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında dijital vatandaşlık konulu çalışmaların yıllara göre dağılımı görülmektedir. Verilere göre, konuya yönelik akademik ilginin yıllar içinde genel olarak artış eğilimi gösterdiği, özellikle 2022 ve 2023 yıllarında belirgin bir yoğunluk kazandığı dikkat çekmektedir (Ribble, 2012 aktaran Alkan & Koçer, 2023).



Şekil 3. Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

2014–2016 yılları arasında oldukça sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bu dönemde dijital vatandaşlık kavramının Türkiye'deki eğitim literatüründe henüz yeni yer bulmaya başladığı, dolayısıyla araştırma ilgisinin de sınırlı olduğu söylenebilir.

2017–2019 yılları arasında çalışma sayısında görece bir artış gözlenmektedir. Bu artış, dijital teknolojilerin eğitimle bütünleşmeye başlaması ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Özellikle 2019 yılında ulaşılan 6 çalışma sayısı, dijital vatandaşlık konusunda akademik farkındalığın arttığını göstermektedir.

2020 yılında çalışmalarda ani bir düşüş yaşanmış ve yalnızca iki yayın yapılmıştır. Bu azalma, COVID-19 pandemisinin yükseköğretim kurumlarındaki akademik araştırmaları doğrudan etkilemesiyle ilişkilendirilebilir (Yılmaz, 2022). Ancak pandemi sonrası dijitalleşmenin ivme kazanmasıyla birlikte, 2022 yılında 8 ve 2023 yılında 10 çalışma ile zirveye ulaşılmıştır. Bu eğilim, dijital vatandaşlığın yalnızca öğretmen eğitimi değil, aynı zamanda toplumsal dijital farkındalık açısından da önem kazandığını ortaya koymaktadır (Turan & Avcı, 2018).

Değerlendirilen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4'te sunulan verilere göre, dijital vatandaşlık konulu akademik çalışmaların sonuçlarında en sık vurgulanan tematik bulgu “müfredat ve program güncellenme gerekliliğidir” (16). Bu bulgu, mevcut öğretim programlarının dijital vatandaşlık temalarını yeterli düzeyde içermediğini ve güncel ihtiyaçlara karşılık vermediğini göstermektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretim programlarının dijital güvenlik, çevrimiçi etik ve katılım gibi boyutları yüzeysel olarak ele aldığı çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir (Pala, 2023; Turan & Avcı, 2018).

Tablo 4. Dijital Vatandaşlık Konulu Akademik Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Sonuçlar	f
Müfredat ve ders kitapları güncellenmelidir.	16
Ders kitaplarının içeriği yetersizdir.	14
Öğretmen adayları bu konuda eğitilmelidir.	13
Dijital haklar, bilinç düzeyi, güvenlik konusunda öğrencilere bilgi verilmelidir.	10
Toplam	53

Elde edilen verilerde ikinci olarak sıklıkla dile getirilen bulgu “ders kitaplarının içerik yetersizliği”dir (14). Ders materyallerinde dijital vatandaşlık kavramının sınırlı, çoğu zaman yalnızca tanımsal düzeyde yer aldığı ve uygulamaya dönük örneklerle yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir (Çalışkan, 2023). Bu durum, öğrencilerin kavramı sadece kuramsal olarak öğrenmesine ve davranış düzeyine taşınamamasına yol açmaktadır. “Öğretmen adaylarının eğitime ihtiyacı” (13) vurgusu ise, öğretmenlerin dijital vatandaşlığı sınıf içinde etkili bir biçimde aktarmaları için özel eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Alandaki birçok araştırma, öğretmen adaylarının bazı alt boyutlarda yeterli farkındalığa sahip olmadığını ve daha yapılandırılmış öğretim süreçlerine gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır (Dere & Yavuzay, 2019; Ezer & Aksüt, 2021). Son olarak, “dijital haklar, güvenlik ve bilinç düzeyi” (10) konularında öğrencilerin bilgi eksiklikleri ve davranışsal risklerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin kişisel verilerin gizliliği, siber zorbalık ve dijital etik gibi kritik konularda yeterli bilince sahip olmadıkları, bu temaların doğrudan öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Çakmak & Aslan, 2018).

Değerlendirilen Çalışmaların Önerilerine İlişkin Bulgular

Genel olarak bu bulgular, dijital vatandaşlık eğitiminin yalnızca müfredat düzeyinde değil, ders materyalleri, öğretmen eğitimi ve öğrenci bilinçlendirmesi gibi çok yönlü bir yapıda ele alınması gerektiğini göstermektedir. Tablo 5'e göre, dijital vatandaşlık konulu çalışmalarda en çok dile getirilen öneri, öğretim programlarının güncellenmesi gerekliliğidir (14). Bu öneri, özellikle Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin dijital vatandaşlık boyutunu yeterince kapsamadığını ve daha kapsayıcı hedeflere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır (Turan & Avcı, 2018). İkinci sırada yer alan öneri ders kitabı içeriklerinin yetersizliğidir (13). Dijital etik, siber zorbalık ve mahremiyet gibi kritik alt temaların kitaplarda sınırlı yer alması, öğrencilerin bu kavramları yüzeysel öğrenmesine neden olmaktadır (Çalışkan, 2023).

Tablo 5. Dijital Vatandaşlık Konulu Akademik Çalışmaların Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema	Öneri	f
Öğretim programları	Ders programlarında dijital vatandaşlık içeriklerinin değerlendirilmesi önerilmiştir.	14
Ders Kitabı İçerikleri	Dijital vatandaşlık temalarının kapsamı, çeşitliliği bağlamında genişletilmelidir.	13
Öğretmen Adayı Algısı	Öğretmen adaylarının farkındalıkları, yeterlik düzeyleri geliştirilebilir.	12
Eğitim Politikaları	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kapsamlı politika ve stratejiler geliştirilebilir	11
Öğrenci Bilinci	Dijital güvenlik ve haklar konularına yönelik uygulamalı eğitimler artırılmalıdır.	10
Web 2.0 Uygulama Temelli Eğitim	Uygulama temelli yaklaşımlarla, dijital araçların eğitime entegrasyonu sağlanmalıdır.	9

Demografik Farklılıklar	Dijital vatandaşlık eğitimi, farklılaştırılmış ve ihtiyaca yönelik olmalıdır.	8
Ölçme- Değerlendirme Yeterlilikleri	Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçekler geliştirilmelidir	7
Metaforik ve Kavramsal Yaklaşımlar	Metafor temelli algı çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır	6
Aile eve Toplum Boyutu	Okul temelli rehberlik çalışmaları ve veli eğitim programları düzenlenmelidir	5

Elde edilen verilerde öğretmen adaylarının eğitime olan ihtiyacı (12) da sıklıkla vurgulanmıştır. Bu, öğretmenlerin dijital vatandaşlık konularını hem pedagojik hem de teknolojik olarak aktarma konusunda daha donanımlı hale gelmeleri gerektiğini göstermektedir (Ezer & Aksüt, 2021). Eğitim politikaları bağlamında yapılan öneriler (11), Milli Eğitim Bakanlığı'nın dijital vatandaşlık eğitimine ilişkin bütüncül politika geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin dijital güvenlik ve haklar konusunda bilinç düzeylerinin artırılması gerektiği (10), ve Web 2.0 araçlarının eğitime daha aktif biçimde entegre edilmesi (9) öneriler arasında dikkat çeken diğer unsurlardır.

Tablo 9'da yer alan temalar, daha çok bireysel farklılıklar ve pedagojik yaklaşım düzeyinde yapılan önerileri kapsamaktadır. En yüksek frekansa sahip öneri, dijital vatandaşlık eğitiminde demografik farkların göz önüne alınması gerekliliğidir (8). Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve okul türüne göre farklılaştırılmış içeriklerle eğitilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çakmak & Aslan, 2018). Ölçme-değerlendirme yeterlilikleriyle ilgili öneriler (7), dijital vatandaşlık eğitiminin yalnızca içerik boyutuyla değil, aynı zamanda öğrenci kazanımlarının ölçülmesi açısından da güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Metaforik ve kavramsal yaklaşımların öğretmenler tarafından daha yaygın kullanılması gerektiği (6), kavramın öğrenciler tarafından içselleştirilmesini kolaylaştıracaktır (Ezer & Aksüt, 2021).

Son olarak, aile ve toplum boyutuna ilişkin öneriler (5) özellikle velilerin bilinçlendirilmesini ve rehberlik programlarının buna göre tasarlanmasını önermektedir (Yılmaz, 2022). Bu öneri, dijital vatandaşlık eğitiminde sadece okul değil, ev ortamının da destekleyici bir rol üstlenmesi gerektiğini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde dijital vatandaşlık konusunun nasıl ele alındığı incelenmiştir. 2014–2024 yılları arasındaki tez, makale ve bildirimlerden elde edilen veriler ışığında dijital vatandaşlık kavramının giderek daha fazla önem kazandığı görülmüştür. Özellikle son yıllarda artan dijitalleşme hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin bu alandaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışmaların genelinde, müfredat ve ders içeriklerinde dijital vatandaşlık konularının çoğu zaman yüzeysel ele alındığı ve uygulamaya dönük yeterli örneklerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin dijital vatandaşlık becerilerini kazandırma konusunda desteklenmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme süreçlerinde dijital etik, güvenlik ve çevrimiçi sorumluluk konularının daha belirgin bir şekilde yer almasının önemini göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere birçok dersin dijital vatandaşlık eğitimine katkı sağlayabilecek potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu katkının daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin alan yeterliliklerinin geliştirilmesi, ders kitaplarının içeriklerinin zenginleştirilmesi ve öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler sunulabilir:

- Sosyal bilgiler öğretim programlarında dijital vatandaşlık temalarına daha fazla yer verilmelidir.
- Ders kitapları ve yardımcı materyaller, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri örnek durumları içerecek şekilde güncellenmelidir.
- Öğretmen adaylarına yönelik hizmet içi eğitimlerde dijital vatandaşlık modülleri eklenmeli, mevcut öğretmenlerin de mesleki gelişim programlarına dahil edilmelidir.

- Ailelerin ve toplumun bilinçlendirilmesine yönelik seminer, atölye ve rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alkan, A., & Koçer, H. (2023). Dijital vatandaşlık kavramı ve eğitimdeki yeri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 45–62.
- Anılğan-Tayanç, B. (2024). Dijital vatandaşlık uygulamalarının öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Dergisi*, 10(1), 88–105.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 231–249.
- Baydaş, Ö. (2024). Dijital vatandaşlık düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 10(1), 25–41.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Çakmak, E. K., & Aslan, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 345–360.
- Çalışkan, S. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık temalarının analizi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 43(1), 88–105.
- Dere, H., & Yavuzay, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 150–167.
- Ezer, E., & Aksüt, P. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 10(1), 45–65.
- Hakdar, A. (2022). Öğretmenlerin dijital vatandaşlık yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 20–35.
- Karaduman, H., & Öztürk, M. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlık eğitimi: Bir uygulama örneği. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 67–82.
- Metin, M., & Cin, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 102–123.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. MIT Press.
- Pala, F. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık içeriklerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 13(1), 22–39.
- Parsak, G. (2021). Öğrencilerin dijital vatandaşlık algılarında demografik değişkenlerin rolü. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 17(2), 83–99.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications. (Akt. Çalışkan, 2023)
- Ribble, M. (2012). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (2nd ed.). Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Sarı, M., & Taşer, D. (2020). Dijital vatandaşlık ve sosyal bilgiler eğitimi: Kavramsal bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(4), 599–618.
- Sevigen, S. (2022). Web 2.0 araçlarının kullanımıyla dijital vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 14–28.
- Turan, S., & Avcı, Ü. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programında dijital vatandaşlık: Bir içerik analizi.

Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14(3), 255–272.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2022). Dijital vatandaşlık farkındalığında öğretmen, öğrenci ve veli rollerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 45–66.

EKLER

Kodlama Değerlendirme Formu

Kategori	Açıklama
Çalışma Başlığı	İncelenen çalışmanın tam ve orijinal başlığı.
Yazar(lar)	Tüm yazar isimleri (ilk yazar, diğer yazarlar).
Yayın Yılı	Çalışmanın yayımlandığı ya da tamamlandığı yıl.
Yayın Türü	Tez, makale, bildiri vb. (belirtiniz).
Yöntem	Nitel, nitel veya karma; hangi yöntem kullanıldığı.
Araştırma Deseni	Betimsel, deneysel, olgubilim vb. (açıkça belirtilmeli).
Örneklem Grubu	Öğrenciler, öğretmen adayları, öğretmenler vb.
Örneklem Sayısı	Katılımcı sayısı (varsa detaylı belirtiniz).
Veri Toplama Aracı	Anket (kapalı/açık uçlu), görüşme, doküman analizi vb.
Analiz Yöntemi	İçerik analizi, betimsel istatistik, tematik analiz vb.
Ana Bulgular	Çalışmanın ortaya çıkardığı temel sonuçlar.
Öneriler	Çalışmanın sunduğu çözüm veya geliştirme önerileri.
Dijital Vatandaşlık Temaları	Dijital güvenlik, çevrimiçi etik, medya okuryazarlığı, katılımcılık vb. (varsa detaylandırınız).



OKUMA STRATEJİLERİ BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

READING STRATEGIES INVESTIGATION OF COGNITIVE WARENESS LEVELS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Emel Erol

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, humaemel319@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5456-9230>

Hasan Hüseyin Şahan

Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, hhsahan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0180-4812>

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Betimsel tarama desenine göre tasarlanan araştırmada örnekleme, Balıkesir ili merkez ilçelerinde yer alan beşinci sınıfta öğrenim gören 813 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Analizler uç değerlerin çıkarılması sonucunda 674 veri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek için kişisel bilgi formu, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için ise “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin veri seti içindeki dağılımlarını belirleyebilmek için betimsel analizler yapılmış, okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin bağımsız değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin gelir durumu ve günlük okuma süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı, diğer yandan cinsiyet, evde kitaplık bulundurma ve okuduğunu anlamada zorluk çekme durumu açısından ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma stratejileri, bilişsel farkındalık, çeşitli değişkenler.

Abstract

The main purpose of this research is to examine the reading strategy cognitive awareness levels of 5th grade secondary school students in terms of various variables. The sample of the research designed according to the descriptive scanning design consists of 813 volunteer students studying in the fifth grade in the central districts of Balıkesir province. The analyses were carried out with 674 data after removing the extreme values. In the research, a personal information form was used to obtain the demographic information of the participants, and the “Reading Strategies Cognitive Awareness Scale” was used to determine the reading strategy metacognitive awareness levels of the students. Descriptive analyses were conducted to determine the distribution of the demographic characteristics of the participants within the data set, and independent groups t-test and ANOVA test were used to determine whether the reading strategy cognitive awareness levels differed significantly in terms of independent variables. As a result of the research, it was determined that the participants' reading strategy cognitive awareness levels were high, that their reading strategy metacognitive awareness levels differed significantly according to income status and daily reading time, and that there was no significant difference in terms of gender, having a library at home, and having difficulty in understanding what they read.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Keywords: Reading strategies, cognitive awareness, various variables

GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle bilginin katlanarak çoğaldığı günümüzde bilgi en önemli güçtür ve bu güce ulaşmanın ilk akla gelen yolu okumadır (İşeri, 2016). Bütün yaşamın her evresinde son derece önemli olan bir eylem olan okumanın en önemli görevi okuduğunu anlamayı sağlarken, bütün alanlarda da gelişimi ve öğrenmeyi desteklemektir.

Okuma, bir yazının anlamını sessizce çözümleyerek anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005). Okuma, sadece seslendirmekle kalmayıp aynı zamanda duyuşsal kısımları da içeren çok boyutlu bir kavrama ve anlamlandırma sürecidir (Epçaçan, 2012). Okuma; kelimeleri, tümceleri ve bir yazıyı tüm unsurlarıyla görme, anlama, algılama ve anlamlandırma eylemidir. Okuma eyleminde gözle algılanan işaretler, bilgiler ve semboller beyin tarafından çözümlenir, değerlendirilir ve okunanlar anlamlandırılır (Göçer, 2010). Okuma, sadece kitapları değil, yazılı olan her türlü materyali anlama ve anlamlandırmayı içeren kapsamlı bir faaliyettir (MEB, 2006).

İnsanın, okuduğunu anlamlandırabilmek, yorumlar yapabilmek çıkarımlarda bulunabilmek için bazı okuma stratejilerini kullanmasını gerektirir (Kanmaz, 2012). Routman'ın (2003) tanımına göre okuma stratejileri, okumanın derinleştirilmesi ve kolaylaştırılması için kullanılan araçlar veya planları ifade eder. Bilinçli okuyucular, okuma süreçlerini aktif bir şekilde yönetir, izler ve okudukları metnin içeriğini anlamın yanı sıra metinden elde ettikleri anlamı ve belirledikleri okuma hedeflerini belirlerler.

Okuma stratejileri okurun bir amaca ulaşmak adına bilinçli ve planlı kullandıkları stratejik davranışlardır. Ön izleme, sorgulama, özetleme veya bazı okuduğunu anlama stratejileridir (Afflerbach vd., 2008). Bu stratejiler bireyin kendi okuma süreçlerine ilişkin bilişsel farkındalığını işaret etmektedir (Tracey & Morrow, 2017).

Bilişsel farkındalık, okuduğunu anlama konusunda oldukça önemli bir beceridir. Öğrencilerin yaşamlarını çok daha iyi bir şekilde anlaması adına stratejilerin onlara ne denli destek olduğunun farkına varmaları ve bunu kontrol edebilmeleri gerekir. Bu nedenle okuma evresinde kişiler öğrenmenin verimini arttırmak adına üst bilişsel bir stratejiden faydalanmalıdır. Kişinin kendi öğrenme ve okuma evresini planlaması, değerlendirilmesi ve izlemesi aşamalarını kapsayan üst bilişsel stratejiler son dönemlerde okuma çalışmalarında öncelikli olmaktadır (Jacopson, 1998).

Kişinin okuma eyleminden kazanacağı verimin fazla olması stratejik okuma yapabilmeye alakalıdır. Kişinin okuma evresine yönelik olarak yapması gerekli olan davranış örüntülerini bilmesi, okuma evresinin manalı olması adına yetersizdir. Buna ek olarak bu bilgisini de uygulamaya dökmesi gerekir. Bu ise okuma evresi ve üst bilişsel yöntemlerin eş güdümü ile muhtemeldir. Eş güdümün sağlanması adına kişinin okuma sonrası, öncesi ve okuma sırası süreçlere yönelik strateji uygulaması ve sonrasında da okuma evresinde kullanmış olduğu stratejiler ile alakalı değerlendirmeler yapması gerekir (Aykaç, 2018). Güçlü bir bilişsel farkındalığa sahip öğrenciler okuyacakları parçanın çeşidine, okuma hedeflerine ve kendi okuma düzeylerine göre uygun olan bir stratejiyi seçebilirler. Kısacası bilişsel farkındalığa sahip bir birey bilgiyi edinme sürecini planlayabilecek, düzenleyebilecek ve değerlendirebilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?
2. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri:
 - a) Cinsiyete,
 - b) Gelir durumuna,
 - c) Evde kitaplık durumuna,

d) Günlük okuma saatine ve

e) Okuduğunu anlamada zorluk çekme durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma genel tarama modelinde ve nicel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini Balıkesir ili merkez ilçelerinde 5.sınıfta öğrenim gören 5219 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları araştırmanın çalışma evreni içinden basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 813 öğrenciye uygulanmıştır. 813 veri toplama aracının 139 tanesi uygun doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamış, toplam 674 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bartlett, Kotrlik ve Higgins'in (2001) p değerinin .05 ve t değerinin 1.96 olarak kabul edildiği örneklem tablosuna göre bu araştırma için örnekleminin (674 öğrenci) yeterli olduğu görülmektedir. Araştırma örnekleminin demografik değişkenlerine ilişkin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 4. Örneklem Demografik Değişkenlere İlişkin Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	320	47.5
	Erkek	354	52.5
Gelir Durumu	Düşük	5	0.7
	Orta	514	76.3
	Yüksek	155	23.0
Evde Kitaplık Durumu	Var	617	91.5
	Yok	57	8.5
Günlük Okuma Saati	1 saat ve daha az	224	33.2
	2-3 saat	402	59.6
	4-5 saat	36	5.3
	6 saat ve daha fazla	12	1.8
Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekme	Evet	61	9.1
	Hayır	613	90.9
Toplam		674	100

Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı incelendiğinde 320'si kadın iken 354'ü ise erkektir. 5 kişi düşük, 514 kişi orta, 155 kişi ise yüksek gelir durumuna sahiptir. 617'sinin evinde kitaplık varken 57'sinin ise yoktur. 224 kişi günlük 1 saat ve daha az, 402 kişi 2-3 saat, 36 kişi 4-5 saat, 12 kişi ise 6 saat ve daha fazla kitap okumaktadır. Katılımcıların 61'i okuduğunu anlamada zorluk çekerken 613'ü ise çekmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" olmak üzere iki veri toplama aracı ile toplanmıştır. Katılımcı öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri belirlemek amacıyla ise Karatay (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere toplam 3 boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. Orijinal formun geliştirilme sürecinde elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve sonuç olarak uyum indeksleri ($\chi^2/df=4.69$, GFI=0.90, RMSEA= .05, NFI=.92 ve CFI=.94) kabul edilebilir olarak ifade edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyonlarının .35 ve .54 arasında olduğu ve ölçeğin Cronbach Alfa değeri .88 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri ise planlama stratejileri için .65, düzenleme stratejileri için .66 ve değerlendirme stratejileri için .78 olarak

bildirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipi olarak derecelendirilmiş, “hiçbir zaman yapmam”, “nadiren yaparım”, “bazen yaparım”, “genellikle yaparım”, “her zaman yaparım” şeklinde seçenekler kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin arttığını, puanların düşmesi ise okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin düştüğünü göstermektedir (Karataş, 2011).

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan Cronbach Alpha değerleri planlama stratejileri boyutu için .87, düzenleme stratejileri boyutu için .90 ve değerlendirme stratejileri boyutu için ise .89 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ölçeklere yönelik güvenirlik sonuçları .70’in üzerinde olduğundan ölçek iç tutarlıklarının sağlandığı dolayısıyla ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2002).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma amacına yönelik veriler, Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu’nun E-19928322-604.99-233665 sayılı Etik Kurul Onayı ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün E-99191664-605.01-74379956 sayılı Uygulama İzin Yazısı çerçevesinde 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrencilerden elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde “SPSS 22.0” programından faydalanılmıştır. Veri analizi sürecinde öncelikle parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemleri arasında uygun seçimi belirlemek için veriler üzerinde normallik testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmenin temel prosedürü olan çarpıklık ve basıklık istatistikleri temel alınmış, ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiş ve buna dayalı olarak yapılan analizlerde parametrik yaklaşımlar kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinde her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları (“1.00-1.80 arası çok düşük”, “1.80-2.60 arası düşük”, “2.60-3.40 arası orta”, “3.40-4.20 arası yüksek” ve “4.20-5.00 arası çok yüksek”) çerçevesinde yorumlanmıştır. Sınır değerlerinde elde edilen değerler bir üst grupta yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı belirlemek için bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucu anlamlı çıkan sonuçlarda farkı meydana getiren grubun belirlenmesi amacıyla Tukey test yöntemi tercih edilmiştir. İstatistiksel sonuçlar $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Yönelik Betimsel Sonuçlar

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Betimsel Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Sayı	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
OSBFÖ	Planlama	9	674	1.11	5.00	3.65	.93	-.761	-.136
	Düzenleme	14	674	1.29	5.00	3.67	.88	-.628	-.378
	Değerlendirme	9	674	1.22	5.00	3.64	.98	-.712	-.477

OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık puan ortalamalarının planlama için 3.65, düzenleme için 3.67 ve değerlendirme için ise 3.64 olduğundan hareketle okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerden toplanan okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, gelir durumu, evde kitaplık bulundurma durumu, günlük okuma saati ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişkenler	Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
OSBFÖ	Planlama	Kadın	320	3.66	.92	.117	.907
		Erkek	354	3.65	.95		
	Düzenleme	Kadın	320	3.69	.83	.637	.524
		Erkek	354	3.65	.91		
	Değerlendirme	Kadın	320	3.65	.92	.069	.945
		Erkek	354	3.64	1.02		

**p<0.05; OSÜBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*

Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri bilişsel farkındalık alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla cinsiyetin bu bağlamda belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin gelir durumuna göre karşılaştırıldığı analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişkenler	Faktörler	Gelir	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Tukey
OSÜBFÖ	Planlama	1.Düşük	5	3.00	.00	5.375	.005	3>1
		2.Orta	514	3.60	.94			
		3.Yüksek	155	3.84	.88			
	Düzenleme	1.Düşük	5	2.14	.00	11.534	.000	3>1
		2.Orta	514	3.63	.87			3>2
		3.Yüksek	155	3.84	.83			2>1
	Değerlendirme	1.Düşük	5	3.00	.00	5.822	.003	3>1
		2.Orta	514	3.58	.99			3>2
		3.Yüksek	155	3.86	.91			2>1

**p<0.05; OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*

Katılımcıların gelir durumlarına göre yapılan karşılaştırmada okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna bağlı olarak gelir arttıkça planlama boyutu puan ortalamasının arttığı gözlemlenmektedir. Yüksek gelire sahip öğrencilerin düşük gelire sahip öğrencilere oranla daha yüksek planlama puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Düzenleme boyutu puan ortalaması da gelir durumuna göre farklılaşmaktadır. Buna göre, yüksek gelire sahip çocuklar orta ve düşük gelire sahip çocuklardan daha yüksek bir düzenleme puan ortalamasına sahiptir. Ayrıca orta düzey gelire sahip çocuklar da düşük gelire sahip olanlara oranla daha yüksek bir düzenleme puan ortalamasına sahiptir.

Değerlendirme boyutu puan ortalaması da gelir durumuna göre farklılaşmaktadır. Buna göre, yüksek gelire sahip çocuklar orta ve düşük gelire sahip çocuklardan daha yüksek bir değerlendirme puan ortalamasına sahiptir. Ayrıca orta düzey gelire sahip çocuklar da düşük gelire sahip olanlara oranla daha yüksek bir değerlendirme puan ortalamasına sahiptir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinin evde kitaplık bulundurma durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişkenler	Faktörler	E. Kitaplık	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
OSBFÖ	Planlama	Var	617	3.64	.92	-1.510	.132
		Yok	57	3.83	1.05		
	Düzenleme	Var	617	3.65	.87	-1.590	.112
		Yok	57	3.84	.89		
	Değerlendirme	Var	617	3.63	.99	-1.338	.185
		Yok	57	3.79	.85		

**p<0.05; OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*

Çocukların evde kitaplık bulundurma durumuna göre yapılan okuma stratejileri bilişsel farkındalık karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bu bağlamda evde kitaplık bulundurmanın okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı açısından belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin günlük okuma saatine göre karşılaştırıldığı test sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişkenler	Faktörler	Okuma	n	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Tukey
OSBFÖ	Planlama	1 saat ve daha az	224	3.79	1.59	4.994	.002	1>2
		2-3 saat	402	3.59	.85			1>4
		4-5 saat	36	3.72	.94			3>4
		6 saat ve daha fazla	12	2.92	.93			
	Düzenleme	1 saat ve daha az	224	3.75	1.16	4.479	.004	1,2,3>4
		2-3 saat	402	3.63	.87			
		4-5 saat	36	3.88	.87			
		6 saat ve daha fazla	12	2.95	.78			
	Değerlendirme	1 saat ve daha az	224	3.82	1.52	5.845	.001	1>2
		2-3 saat	402	3.53	.89			
		4-5 saat	36	3.88	1.00			
		6 saat ve daha fazla	12	3.22	.84			

**p<0.05; OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*

Katılımcıların günlük okuma saatlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır ($p<0.05$). Buna göre, planlama açısından daha az okumanın belirleyici olduğu ve yine okuma süresinin kısalmasına göre düzenleme alt boyut puan ortalamasının arttığı tespit edilmiştir. Değerlendirme boyutu puan ortalamasında da benzer olarak okuma süresinin 1 saat veya altında olmasının 2-3 saat arasında okuma yapmaktan etkili olduğu bulgulanmıştır.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinin okuduğunu anlamada zorluk çekme durumuna göre karşılaştırıldığı analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekmeye Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişkenler	Faktörler	Zorluk Ç.	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
OSBFÖ	Planlama	Evet	61	3.46	1.11	-1.459	.149
		Hayır	613	3.67	.91		
	Düzenleme	Evet	61	3.48	.96	-1.801	.072
		Hayır	613	3.69	.86		
	Değerlendirme	Evet	61	3.49	1.14	-1.105	.273
		Hayır	613	3.66	.96		

**p<0.05; OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*

Katılımcıların okuduğunu anlamada zorluk çekmelerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($p>0.05$). Bu duruma bağlı olarak okuduğunu anlamada zorluk çekme durumunun okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık durumunun bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 674 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı incelendiğinde 320 kişi kadın 354 kişinin erkek olduğu ortaya çıkmıştır. Gelir bakımından 5 kişi düşük, 514 kişi orta, 155 kişi ise yüksek gelir durumuna sahip olarak bulgulanmıştır. 617 kişinin evinde kitaplık varken 57 kişinin ise olmadığı belirlenmiştir. 224 kişi günlük 1 saat ve daha az, 402 kişi 2-3 saat, 36 kişi 4-5 saat, 12 kişi ise 6 saat ve daha fazla kitap okumaktadır. 61 kişi okuduğunu anlamada zorluk çekerken 613 kişi ise çekmemektedir.

Araştırma sonunda öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu yöndeki literatür incelendiğinde örneğin Kana (2014) tarafından cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğundan söz etmiştir. Buna göre kızların erkeklere oranla daha yüksek bir üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları ifade edilmiştir. Bir başka literatür kaynağında da Yemenici ve Ulu (2020), öğretmen adaylarının okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğinden söz etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara bakıldığında kadınların erkeklere oranla daha yüksek planlama ve düzenleme alt boyut puan ortalamasına sahip oldukları bulgulanmıştır. Ancak okumayı değerlendirme boyutu puan ortalamasında ise erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek puan aldıkları anlaşılmıştır. Bulut (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları ifade edilmiştir. Bozkurt ve Memiş (2013) tarafından yapılan çalışma sonucu da bu yönde bir destek sunmaktadır. Ayrıca literatürde cinsiyete göre okuma stratejilerinin farklılık yönünden incelendiği ve kadınların lehine sonuçlandığı yönünde bilgi sunan birçok araştırma bulunmuştur (Altındağ, 2008; Ateş, 2013; Bağçeci vd., 2011; İflazoğlu & Saban, 2008; Koç & Arslan, 2017, Yavuz, 2009). Bu sonuçlar ile yapılan araştırma bulgumuzun farklı olmasının temel nedeni, kullanılan ölçüm yöntemi veya örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oluk ve Başöncül (2009) ise, araştırmalarında cinsiyete göre okuma stratejisi kullanımı arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Aynı zamanda Mert (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada da cinsiyetin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyinde etkili rol oynamadığı belirtilmiştir. Cinsiyete göre okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığının karşılaştırıldığı birçok çalışmada da benzer olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Baykara, 2011; Duran 2011; Özsoy vd., 2010; Özsoy & Gunindi, 2011; Padelıadu vd., 2002). Bu sonuçlar araştırma bulgumuzla paralellik göstermektedir.

Araştırmada okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi gelir durumuna göre karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda katılımcıların gelir durumlarına göre okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığın tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak gelir arttıkça planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamalarının da arttığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi açısından gelir durumunun önemli bir belirleyici unsur olduğu söylenebilir. Öte yandan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi katılımcıların evde kitaplık bulundurma durumuna göre karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık puan ortalamasının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Evde kitaplık bulundurma durumunun günümüzde dijitalleşme süreçleriyle azalmış olduğu düşünülmektedir. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinin bu anlamda evde kitaplık bulundurma durumuna göre farklılaşmamış olması anlaşılabilir bir sonuç olarak görülebilir. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi açısından bir diğer bulgu ise günlük okuma saatlerine göre yapılan karşılaştırma durumudur. Buna göre katılımcıların günlük okuma saatlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinde

anlamli bulgulara rastlanilmistir. Bu baglamda planlama acısından daha az okumanin belirleyici olduğu ve yine okuma süresinin kismalmasına göre düzenleme alt boyut puan ortalamasının arttığı tespit edilmiştir. Değerlendirme boyutu puan ortalamasında da benzer olarak okuma süresinin 1 saat veya altında olmasının 2-3 saat arasında okuma yapmaktan etkili olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu bireylerin daha uzun süre kitap okumaktan ziyade sürenin kısa tutulup daha etkin biçimde gerçekleştirilmesinin planlama, düzenleme ve değerlendirme açısından daha belirleyici olduğu şekliyle açıklanabilir. Katılımcıların okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinin karşılaştırıldığı bir diğer değişken ise okuduğunu anlamada zorluk çekme durumudur. Katılımcıların okuduğunu anlamada zorluk çekmelerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyine yönelik literatür incelendiğinde Kana (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin kitap okuma alışkanlıkları, yaş, Türkçe dersindeki not ortalamaları ve çocuklar ile ailelerin kitap okuma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağ kurulmuştur. Elde edilen sonuçlar söz konusu bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın genel sonucuna bakıldığında okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, evde kitaplık bulundurma durumu ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı dolayısıyla bu değişkenlerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak gelir durumu ve günlük okuma süresine göre ise anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır

Araştırmaya sonuçlarına dayalı olarak ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenler okuma eğitimi verirken, yalnızca tek bir yetenek olan sessiz okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kullandırma yerine öğrencileri okuma stratejileri kullandırma yönünde çalışmalar yapmalıdır.
2. Çalışma Balıkesir’de belirli okulların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha fazla okulun katılımı sağlanarak daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.
3. Araştırma sadece 5. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Daha farklı sınıflardan katılımcıların da araştırmaya katılması sağlanarak sınıflar düzeyinde karşılaştırmaları amaçlayan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Aykaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıkların değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bağçeci, B., Döş B., & Sarıca R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 551-566.
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, eaning and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies*, 11(3), 625-644.

- Duran, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi. *Niğde Üniversitesi örneği. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- İflazoğlu S. A., & Saban A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9, 35-58.
- İşeri, İ. (2016). Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Jacobson, M. J. (1998) Experimental Results on Class Groups of Real Quadratic Fields. *Lecture Notes in Computer Science*, 1423, Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kana, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 9(8), 1-20.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0541, 7(2), 764-776.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79.
- Karatay, Ş. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kıroğlu, K. (2012). Anlamli gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 65-76.
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri biliş üstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778.
- MEB (2006). *MEB ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mert, E. L. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 95-106.
- Oluk, S., & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Özsoy, G. (2008). Üst bilis. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., & Günindi Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilisler farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2, 430-440.
- Padeliadu, S., Botsas G., & Sideridis G. (2002). Metacognitive awareness and reading strategies: average and readingdisabled students. In M. Makri-Tsilipakou (Ed.), *14th International symposium selected papers on theoretical and applied linguistics* (pp. 307–318). Thessaloniki: School of English-Aristotle University of Thessaloniki (in Greek).
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.

- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (3rd ed.). Guilford
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuz, D. (2009). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yemenici, A. İ., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420.



**DOĞRUSAL İLİŞKİLERİN ÖĞRETİMİNDE TAHMİNİ ÖĞRENME YOL
HARİTALARINA DAYALI SINIF İÇİ UYGULAMALARIN TASARIMI**
**DESIGN OF IN-CLASS APPLICATIONS BASED ON HYPOTHETICAL LEARNING
TRAJECTORY FOR TEACHING LINEAR RELATIONS**

Zeynep Merve Özel

*Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, zeynepmerve_ozel23@trabzon.edu.tr,
<https://orcid.org/0009-0002-6639-5853>*

Derya Çelik

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, deryacelik@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2043-4431>

Özet

Tahmini öğrenme yol haritası aracılığıyla öğrencilerin bilişsel gelişimlerini incelemeyi amaçlayan daha geniş kapsamlı bir araştırmanın parçası olan bu bildiri kapsamında; tahmini öğrenme yol haritası çerçevesinde doğrusal ilişkilerin öğretimine yönelik bir planlama süreci yansıtılmıştır. Öğretmen ve müfredat yapıcılara ders süreci için destek sağlayan tahmini öğrenme yol haritalarının kullanılarak cebir müfredatında hangi konularda araştırmalar yapıldığına değinilmiş ve doğrusal ilişkiler kavramı hakkında yapılacak bir çalışmaya dair gereklilik vurgulanmıştır. Çerçevenin tasarımıya yönelik olarak izlenecek olan adımlar açıklanmış ve kullanılan kaynaklar belirtilmiştir. Planlanan öğretim etkinliklerine örnekler verilmiş esas çalışmanın adımları teorik çerçeveye bağlı kalarak açıklanmıştır. Çalışmanın bir sonraki aşamasında, öğrencilerin doğrusal ilişkilere dönük bilgisini nasıl oluşturduğu ve bu bilginin nasıl gelişim gösterdiğini inceleyen bir öğretim deneyi gerçekleştirilecektir. Bu şekilde etkililiği literatürde ortaya konmuş tahmini öğrenme yol haritalarının geliştirilme süreci matematik disiplini özelinde detaylı bir şekilde ortaya konmuş olacaktır. Bu bildiri kapsamı tahmini öğrenme yol haritalarının diğer disiplinlerde de kullanımına dönük bir örnek sunması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Doğrusal ilişkiler, tahmini öğrenme yol haritaları, cebir öğrenme alanı, öğretim deneyi

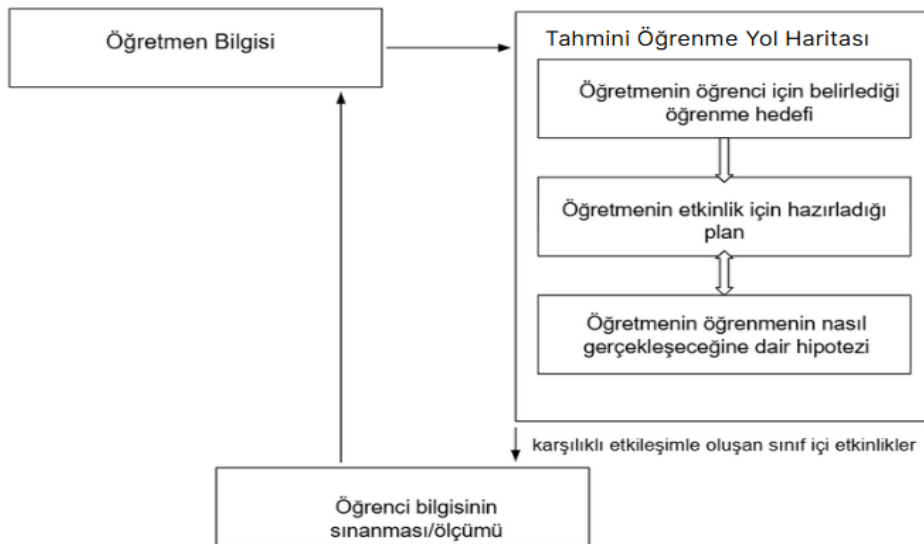
Abstract

This paper, which is part of a broader study aimed at examining students' cognitive development through a hypothetical learning trajectory, reflects a planning process for teaching linear relationships within the framework of a hypothetical learning trajectory. The paper discusses which topics in the algebra curriculum have been researched using hypothetical learning trajectories that provide support to teachers and curriculum developers for the lesson process, and emphasises the need for a study on the concept of linear relations. The steps to be followed in designing the framework are explained and the sources used are indicated. examples of planned teaching activities are provided, and the steps of the main study are explained in accordance with the theoretical framework. In the next phase of the study, a teaching experiment will be conducted to examine how students construct their knowledge of linear relationships and how this knowledge develops. In this way, the process of developing hypothetical learning trajectories, whose effectiveness has been demonstrated in the literature, will be presented in detail for the discipline of mathematics. This paper is important in that it provides an example of the use of hypothetical learning trajectories in other disciplines.

Keywords: Linear relationships, hypothetical learning trajectory, algebra learning domain, teaching experiment

GİRİŞ

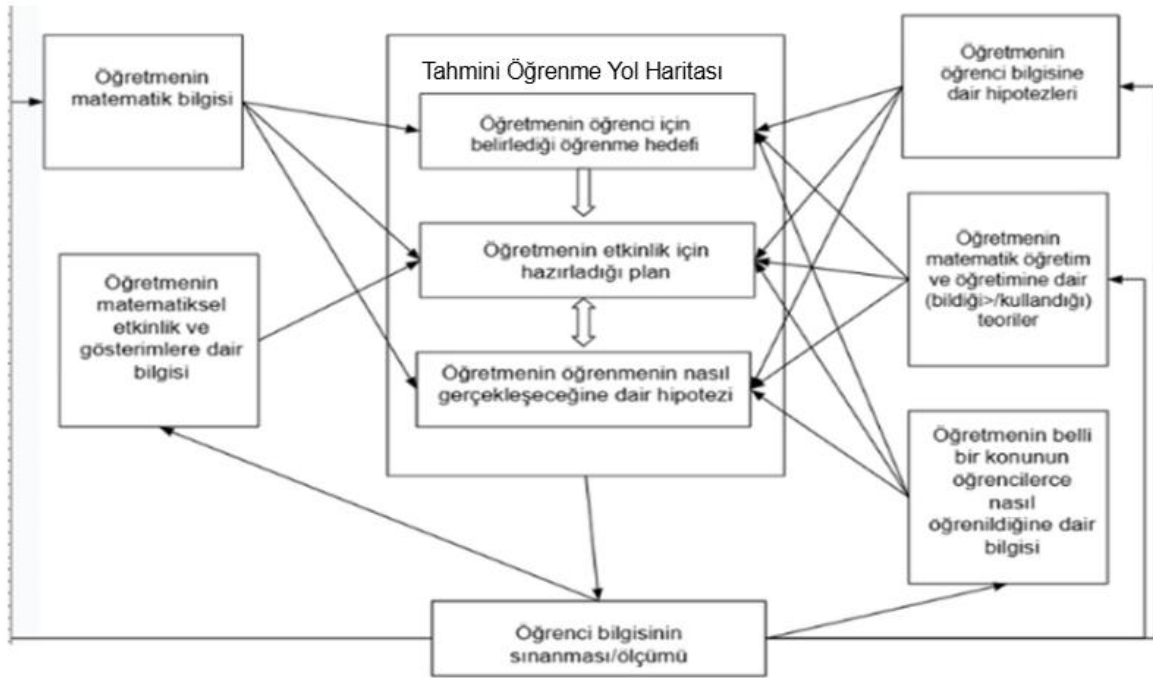
Fonksiyon kavramı okul matematiğinin anahtar kavramlarından biri olup ileri düzey matematik kavramların öğrenilmesinde önem arz etmektedir. Formal anlamda ilk olarak ortaokul düzeyinde verilen doğrusal ilişki kavramı ise fonksiyonların öğretimine temel oluşturmakla birlikte, doğrusal denklem/eşitsizlikler ve sistemlerinin özellikle grafiksel çözüm süreçlerini anlamak açısından önem arz eder (Özkaya, 2021). Diğer taraftan doğrusal ilişki kavramını anlamlandırma, gerçek yaşam bağlamlarında kullanma ve yorumlama, farklı temsillerinin (tablo, grafik, sembolik gibi) karakteristik özelliklerini tanımlamada öğrencilerin çok çeşitli kavram yanlışlarına ve güçlüklerle sahip olduğu bilinmektedir (Özkaya, 2021; Tekay & Doğan, 2015). Doğrusal ilişki kavramının öğretimi ve bu kavrama dönük öğrencilerin sağlam anlamalar inşa etmesi için öğrencilerin zihinsel süreçlerinin irdelenmesi çeşitli çalışmalarda önerilmiştir (Tekay & Doğan, 2015). Öğrencilerin nasıl öğrendikleri, nerelerde zorlandıklarına ilişkin bu türden saptamalar program geliştiriciler, ders kitabı yazarları ve ders planlarının geliştiricisi ve uygulayıcısı öğretmenler için fayda sağlayacaktır. Bu temel gerekçeden hareketle ortaokul öğrencilerinin doğrusal ilişki kavramını anlamalarını destekleyen bir tahmini öğrenme yol haritası (hypothetical learning trajectory) geliştirmek ve bu yol haritası aracılığıyla öğrencilerin bilişsel gelişimlerini incelemek amaçlandığı bir çalışma planlanmıştır. Tahmini öğrenme yol haritaları (TÖYH), öğrenme sürecinin önceden planlanmış bir şekilde ilerlemesini sağlayarak öğretmen ve öğrencilerin sosyal etkileşimine dayanan dinamik bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Meletiou-Mavrotheris vd., 2015). Bu yol haritaları, kavramsal anlama odağında öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyecek faaliyetleri ve olası zihinsel süreçleri kapsayacak şekilde tasarlanmaktadır ve öğrencilerin öğrenmelerine göre düzenlenmektedir (Clements & Sarama, 2004). Ellis ve Özgür (2024), cebir öğretiminde öğrenme yörüngelerinin etkililiğine dair çalışmaların genişletilebileceğini vurgulamış, bu bağlamda doğrusal ilişkilerin öğretime yönelik tahmini öğrenme yol haritalarına dayalı uygulamaların önemine işaret etmiştir. Simon (1995), matematik öğretim döngüsü olarak ifade ettiği döngüsünde matematik eğitimi tarif eden üç ana bileşen olan matematiğin kendisi, öğrenimi ve öğretimi bileşenlerinin birbiriyle nasıl etkileşimli bir şekilde kullanıldığını modelleyen bir teorik çatıyı öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına ders planlamasında yardımcı olmak amacıyla oluşturmuştur. Bu öğretim döngüsü Şekil 1.'de yer almaktadır.



Şekil 1. Simon'un (1995,2014, s.136) tanımladığı matematik öğretim döngüsü

Döngüde yer alan TÖYH; öğrenime dair hedef, plan ve hipotez şeklinde üç ana bileşenden oluşur. Yani öğretmen ilk bileşene göre öğrenciye uygun bir öğrenme hedefi belirleyerek başlar. İkinci bileşen hedefe uygun etkinlik oluşturmaktır. Üçüncü bileşen ise hedeflerin nasıl öğrenileceğine dayanan hipotez kurgulama. Ders planı hedeflere göre uygulandıktan sonra dersin geriye dönük analizi yapılır ve bu analizlere göre öğretim

döngüsü yeniden revize edilerek başlatılır. Şekil 2.'de verilen döngü Şekil 1.'de yer alan döngünün daha açık halidir ve matematik öğretmen bilgisi ve öğrenci bilgisinin ölçümünün TÖYH ile ilişkisini daha ayrıntılı verir.



Şekil 2. Matematik öğretim döngüsünün etkileşimlerini içeren modeli (Simon, 1995, s.137)

Ulusal literatürde TÖYH'na yönelik çalışmalar ortaokul, lise vs. gibi düzeylerde mevcut olmakla birlikte artırılabilir (Ceylan & Aslan, 2023). Uluslararası literatüre baktığımızda; cebir özelinde özellikle son beş yılda eğitim (Peck, 2020), nicel ve kovaryasyonel ilişkiler (Kafetzopoulos & Psycharis, 2022), ikinci dereceden büyüme (Fonger vd., 2020), genelleme ve fonksiyonlara (Eames vd., 2021) yönelik öğrenme yörüngesi çalışmalarının olduğu görülmekte ve bu çalışmaların diğer cebir konularına genişletilmesi gerektiği (Ellis & Özgür, 2024) önerilmektedir. Buradan hareketle cebirin temel kavramlarından biri olan doğrusal ilişki kavramı odaklı TÖYH geliştirilmesi planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinin doğrusal ilişki kavramını anlamalarını destekleyen TÖYH geliştirmeyi ve bu yol haritası aracılığıyla öğrencilerin bilişsel gelişimlerini incelemeyi amaçlayan daha geniş kapsamlı bir araştırmanın parçası olan bu bildiri kapsamında; TÖYH çerçevesinde doğrusal ilişkilerin öğretimine yönelik bir ders planlama sürecinin yansıtılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Ana çalışma kapsamında ilk olarak araştırma tabanı tasarım (research based research) yönteminin adımları takip edilerek doğrusal ilişkiler bağlamında TÖYH geliştirilecektir. Bir sonraki aşamada ise, öğrencilerin doğrusal ilişkilere dönük bilgisini nasıl oluşturduğu ve bu bilginin nasıl gelişim gösterdiğini inceleyen bir öğretim deneyi gerçekleştirilecektir. Bu öğretim deneyi ile geliştirilen tahmini öğrenme yol haritasının öğrenci anlamasına katkısı değerlendirilecek ve bu doğrultuda revizyon yapılacaktır. Çok daha kapsamlı bir çalışmanın bir parçası olarak bu bildiride doğrusal ilişkilerin öğretimine yönelik TÖYH gelişim süreciyle birlikte sunulacaktır.

Doğrusal ilişkilerin öğretimine yönelik TÖYH geliştirme süreci aşağıda ayrıntılandırılmıştır.

Öğrenme hedeflerini belirleme:

İlk olarak doğrusal ilişki kavramının öğretimine yönelik odak noktaları ve temel hedefler ortaya konulmuştur. Bu amaçla doğrusal ilişkiler kavramı öğretimi hakkında bilgi sahibi olmak için Ulusal (MEB, 2005; 2013; 2018 ve 2024 matematik dersi öğretim programları) ve uluslararası (Common Core State Standards for Mathematics, 2010; Ontario Math curriculum, 2005 vs.) öğretim programlarındaki kazanımlar ve öğretim önerileri incelenmiştir. Doğrusal ilişki kavramının öğretimine yönelik odak noktaları ve temel hedeflere ait taslak bir forma ortaya konulmuştur. Bu form bir matematik eğitimi alan uzmanının görüşleri doğrultusunda revize edilmiş ve Tablo 1 de dört başlık altında toplanmıştır. Bu ana başlıkların içerdiği göstergelerin neler olabileceği yine bu kaynaklarda verilen kazanım, gösterge, etkinlik ve öğretmene notlar kısmına göre oluşturulmuştur. Tablo 1’de bu dört ana başlık ve göstergeler yer almaktadır.

Tablo 1. Doğrusal İlişki Kavramı Öğretiminde Ana Başlıklar ve Göstergeler

Ana Başlıklar	Göstergeler
Temsillerden Yararlanarak Doğrusal İlişkiyi Tanıma	- Doğrusal denklemlerde $ax+by+c=0$, $ax+by=0$, $ax+c=0$ ve $by+c=0$ formlarını inceleme, denklemler arası dönüşüm yapabilme - Aralarında doğrusal ilişki bulunan iki değişkenden birinin diğerine göre nasıl değiştiğini temsiller referanslı inceleme ve bu değişimde bağımlı-bağımsız değişkenleri inceleme - Doğrusal fonksiyonların grafiklerinin özelliklerini görme (bir çizgi şeklinde belirtme) $y=ax+b$ ifadesinde a ve b’nin anlamını bilme ($y=ax+b$ denklemlerinde a ve b değerinin özelliklerini fark etme) - Doğru üzerindeki noktaların; x ve y koordinatları arasındaki ilişki ve eksenleri kestiği noktanın ne anlama geldiğini bilme (orijinden geçmesi, eksenlere paralel olması ne demek vs.) - Koordinat sistemini özellikleriyle tanıma, koordinat sistemi üzerinde yer belirleme, tablo verilerini sıralı ikililerle temsil etme - Doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafik oluşturma ve yorumlama - Birden fazla doğrusal ilişkiyi çeşitli açılarda karşılaştırmayı gerektiren durumları ele alma
Temsillerin Birinden Diğerine Geçiş	Doğrusal ilişkinin cebirsel tablo ve grafik formatları arası geçiş yapma
Temsilleri Kullanarak Doğrusal Olmayan İlişkiyi Ayırt Etme	- Doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkileri farklı temsillerde ayırt etme - Büyümeyi açıklama (artan-azalan veya sabit-artan hızda büyüyen) - Doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkiler arasındaki farklar - Öğrencileri, değer tablolarındaki ilk farkların hesaplanmasının değişim oranlarının belirlenmesinde ve doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkilerin tanımlanmasında nasıl ve neden yardımcı olabileceğini anlamaları konusunda destekleme
Grafik Oluşturma	- Doğrusal ilişkilere ait grafikleri x’e bağlı y değerlerini bularak ve koordinat sisteminde noktaları birleştirerek çizme - Doğrusal denklemlerin grafiklerini çizerken çeşitli stratejilerin kullanılması (örneğin değişken değerlerini tabloda işleyerek grafiğe taşıma, $y=ax+b$ denklemlerinde x değişkenine bağlı olarak y değişkeninin aldığı değerleri tabloda sıralı ikili olarak yazma ve kartezyen koordinat sistemine taşıma) - Doğrunun eksenleri hangi noktalarda kestiği veya nasıl konumlandığı ve grafiğin yorumlanmasında doğru üzerindeki noktaların x ve y koordinatları arasındaki ilişkiyi bilme

Hedeflere yönelik kavram yanlışları ve zorlukları tespit etme:

Doğrusal ilişkilerle ilgili öğrenci anlamalarını konu alan kitap, makale ve tezler incelenmiştir (örn: Yıldırım &

Albayrak, 2016; Özkaya, 2021; Tekay & Doğan, 2015). Bu bağlamda ortaya konulan temel zorluklardan birkaçı aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

- Doğrusal ve doğrusal olmayan ilişkileri ayırt edememe,
- Doğrusal ilişki kavramını anlamlandırma, gerçek yaşam bağlamlarında kullanma ve yorumlama ile ilgili zorluklar,
- Doğrusal ilişkilerin farklı temsillerinin (tablo, grafik, sembolik gibi) karakteristik özelliklerini tanımlamada çok çeşitli kavram yanılgıları ve güçlükler,
- Doğrusal denklemin grafiğinin x eksenini ve y eksenini kestiği noktaları belirleyememe
- Doğrusal denklemlerin grafikleri konusuyla ilgili soruları çözmekte güçlük,
- Doğrusal ilişki kavramının grafiğini çizerken grafik çizimine bağlı hatalar (örneğin yanlış ölçeklendirme, başlangıç noktasını yok sayma vs.).

Öğrenme hipotezlerini oluşturma:

Tablo 1’ de verilen ana başlıklar referans alınarak öğrenme hedefleri belirlenmiştir. Öğrenme hedeflerini belirleme aşamasından sonra hedeflere yönelik öğrenme hipotezleri oluşturulmuştur. Bu hipotezler oluşturulurken yukarıdaki iki aşamadan elde edilen bilgiler referans alınmış ve alan eğitimi uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Tablo 1’deki ilk ana tema ile ilgili olarak oluşturulan bir öğrenme hedefi ve bu hedefe ilişkin öğrenme hipotezleri Şekil 3’ de yer almaktadır.

8. Sınıf Matematik Dersi Doğrusal İlişkiler Konusu Öğrenme Yol Haritaları	
Öğrenme Hedefi: • Aralarında doğrusal ilişki bulunan iki değişkenden birinin diğerine göre nasıl değiştiğini temsiller referanslı inceleme ve bu değişimde bağımlı-bağımsız değişkenleri inceleme	
Öğrenmenin Nasıl Gerçekleşeceğine Dair Hipotezler Öğrenciler; • Doğrusal ilişki kavramını tanıma • Doğrusal denklemlerde iki değişkenden birinin değeri, diğer değişkenin aldığı değere göre değişebileceğini düşünme ve bu durumda değişkenlerden biri bağımsız, diğerinin bağımlı değişken olduğunu tanıma • a ve b birer gerçek sayı, x ve y birer değişken olmak üzere $y = ax + b$ biçiminde yazılan denklemin doğrusal denklem olduğunu bilme • İki değişken arasında eşit aralıklarda sabit bir değişim oranı varsa bu ilişkiye doğrusal ilişki deneceğini bilme • Neyin aynı kaldığını neyin değiştiğini görmek için kullandığı temsilleri okuma ve değerlendirme • Doğrusal ilişkiye dair günlük yaşamdan örnekler verme • Doğrusal ilişki olan ve olmayan örnekleri farklı gösterimlerde ayırt etme	
Ön Bilgileri	Kavram Yanılgıları
• Koordinat sisteminde bir noktanın yeri $A(a,b)$ sıralı ikilisiyle gösterebilir. • Koordinat sistemi elemanlarını tanıır. • Örüntü genelleme kurallarını bilir. • Grafiklerin elemanlarını tanıır, uygun bağlamlarda grafik oluşturur.	• Doğrusal ilişki kavramının anlaşılmasında zorlanma • Doğrusal ilişki kavramının grafiğini çizerken ya da grafiği yorumlamada hatalar (Örneğin her durum için değişkenlerden biri artarken diğeri de artıyorsa doğrusal artan ilişki, biri artarken diğeri azalıyorsa doğrusal azalan ilişki zannetme) • Doğrusal durumlar için eşitliğin belirlenmesinde (özellikle $y=mx+b$ şeklinde olanlar) zorlanma • Doğrusal ilişkinin grafiğini çizmede grafik çizimlerine yönelik hatalar

Şekil 3. Örnek öğrenme hedefi ve öğrenme hipotezleri

Etkinlikleri Seçme, Sıralama ve Ders Planını Oluşturma

Seçilen öğrenme hedeflerinin ardından öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler, eksiklikler ve kavram

yanılgılarına göre etkinlikler düzenlenir. Bu etkinlikler özellikle MEB'in ders kitapları ve uluslararası nitelikteki etkinliklere bakılarak oluşturulmuştur. Şekil 4'te yer alan ders taslağı kısmı ana çalışmada öğrencilerle yapılacak ön klinik görüşmeler de dikkate alınarak revize edilecektir. Ardından son hali öğretim için kullanılacaktır. Özellikle öğrenme hedefinde yer alan bir değişkenin diğer değişkene bağlı değişimini incelemek amacıyla Şekil 4'te yer alan ders planı şablonunda değişkenlerin, değişimin tablo ile gösterimle ayrıntılı olarak incelenmesi gibi detaylar ön plana alınmıştır. Değişimin daha kolay anlaşılması için günlük hayattan örneklerle farklı temsiller üzerinden okuma hedefine odaklanılmıştır. Etkinlikte hem doğrusal ilişki olan hem de olmayan örneklerin bir arada verilmesiyle doğrusal ilişkinin tanımını öğrencinin kendisinin oluşturması ön plana alınmıştır.

Ders Planı -1

Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları bazı durumları tablo kullanarak nasıl gözlemledikleri üzerine bir tartışma etkinliği ile derse başlanır. Etkinlik yalnızca tablodaki artışları gözlemledikleri dayalı bir giriş etkinliğidir. Doğrusal ilişkiden teorik olarak bahsedilmez.

- Bir bisikletlinin dakikada 100 metre yol alma durumu
- Bir meşe fidanının 45 cm boyunda dikilmiş olup her yıl 30 cm uzamakta ise 3 yıl boyunca boy uzunluk durumu
- Bir bakteri popülasyonu her saat iki katına çıkıyor. Başlangıçta 1 bakteri var.
- Kenarın uzunluğuna göre karenin alanı (1 cm için, 2 cm için vs.)
- Deposunda 120 litre su olan apartmanın saat başı 8 litre su harcadığı durum

1. Aşağıda (a) durumu için oluşturulan tablo yer almaktadır.

	Dakika	Alınan Yol	
+1	1	100	+100
	2	200	
	3	300	
	4	400	
	5	500	

b durumu:

	Dikildikten Sonra Geçen Yıl	Boy Uzunluğu	
+1	0	45	+30
	1	75	
	2	105	
	3	135	

Her örnek için bu tablolardan oluşturulur. Tablodaki veriler incelenerek şu sorulara cevap aranır:

- Tablodaki değişimler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Değişimlerdeki ilişkileri açıklayınız. Bu ilişkilerdeki değişkenleri açıklamaları istenir.
- 5 durum özelinde değişimleri genel olarak nasıl açıklayabiliriz?
- Değişimlerde benzer/farklı durumlar söz konusu mudur?
- Hangi değişken diğerini nasıl değiştirmiş? (Örneğin kenarı arttıkça karenin alanı artmış gibi basit cevaplar da dahil)

Şekil 4. Taslak TÖYH ders planı şablonu (Dersin etkinliklerinin bir kısmı)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bildiri kapsamında etkililiği literatürde ortaya konmuş TÖYH çerçevesine dayalı olarak doğrusal ilişkilerin öğretimine ilişkin bir sınıf içi uygulamanın geliştirilme süreci matematik disiplini özelinde detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Öğrencilerin doğrusal ilişkiler kavramı hakkında matematiksel olarak nasıl düşündüklerini anlamaya çalışmak ve öğrenmelerini destekleyecek planlar yapmak açısından TÖYH'nın önemi vurgulanmıştır. Ayrıca ders hazırlığında öğrencilerin nasıl düşündüklerini nerelerde zorlandıklarını önceden bilmek öğretmenin derslerinin de faydasını artıracak yönünde fikri doğrulanacağından bu tarz çalışmaların öğretim programlarına da destek vereceği söylenebilir. Bu bildiri kapsamı TÖYH'nın diğer disiplinlerde de kullanımına dönük bir örnek sunması açısından önemlidir. Ayrıca tüm disiplinler için öğretim programı geliştirmeyi de pozitif etkilemesi öngörülen TÖYH'nın teorik yapısından öğretmenlerin de haberdar olması için üniversitede öğretmen adaylarına TÖYH tasarımıya yönelik ödevler verilebilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ceylan, M., & Aslan, D. (2023). Erken çocukluk dönemi matematik eğitiminde öğrenme rotaları yaklaşımı ve M.E.B. okul öncesi eğitim programının karşılaştırılması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 10(1), 26-40. <https://doi.org/10.17278/ijesim.1141506>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Learning Trajectories in Mathematics Education. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 81–89. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0602_1
- Core, C. (2010). Common core state standards for mathematics. *Washington, DC*.
- Eames, C. L., Graf, E. A., van Rijn, P. W., Budzban, G., & Voepel, T. (2021). The finite-to-finite strand of a learning progression for the concept of function: A research synthesis and cognitive analysis. *The Journal of Mathematical Behavior*, 62, 100864. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2021.100864>
- Ellis, A. B., & Özgür, Z. (2024). Trends, insights, and developments in research on the teaching and learning of algebra. *ZDM- Mathematics Education*, vol.56, no.2, 199-210.
- Fonger, N., Ellis, A. B., & Dogan, M. F. (2020). A quadratic growth learning trajectory. *Journal of Mathematical Behavior*, 59, 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100795>
- Kafetzopoulos, G. I., & Psycharis, G. (2022). Conceptualization of function as a covariational relationship between two quantities through modeling tasks. *The Journal of Mathematical Behavior*, 67, 100993. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2022.100993>
- MEB (2005). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. M. E. B. Yayınları.
- MEB. (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).
- MEB (2024). Matematik Dersi Öğretim Programı (5-8).
- Meletiou-Mavrotheris, M., & Paparistodemou, E. (2015). Developing students' reasoning about samples and sampling in the context of informal inferences. *Educational Studies in Mathematics*, 88, 385-404.
- OEB. (2005), The Ontario Curriculum. Grades 9 and 10 Mathematics. Erişim adresi: <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/math910curr.pdf>
- Özkaya, A. (2021). Doğrusal ilişkiler ve doğrusal denklemlerin öğretimi. G. Sarpkaya Aktaş. (Ed) *Uygulama örnekleriyle cebirsel düşünme ve öğretimi*, (2.Baskı, pp. 271-292). Pegem A Yayıncılık
- Peck, F. A. (2020). Beyond rise over run: A learning trajectory for slope. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(4), 433–467.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 114-145.

- Simon, M. A. (2014). Hypothetical learning trajectories in mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp.272-275). Springer.
- Tekay, T., & Doğan, M. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemlerin grafikleri ile ilgili soruları çözmeye becerilerinin değerlendirilmesi. *MATDER Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1).
- Yıldırım, D. Z., & Albayrak, Y. D. D. M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin farklı temsil biçimlerine göre doğrusal ilişki konusunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 11-26.



**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN MESLEKİ YETERLİLİKLERİNE YANSIYAN
OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI OKURYAZARLIĞI
SCHOOL GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING CURRICULUM LITERACY
REFLECTING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL
COUNSELORS**

Yaren Yılmaz

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yaren.yilmaz1999@icloud.com,
<https://orcid.org/0009-0005-6328-7584>*

Özden Demir

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozdendemir@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6293-5045>

Özet

İyi bir program uygulayıcısı ve okul kültürüne etkili olan okul psikolojik danışman mesleki yeterlilikleri hakkında bilgi birikimine sahip olması ve yeterliliklerinin geliştirmesi programın anlaşılması, esnek biçimde uygulanması, bağlamsal olarak uyarlanması, paylaşımcı program liderliği üstlenmeleri ve programa bağlı kalarak değerlendirmesinde önemlidir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı, okul psikolojik danışmanların öğrenen ihtiyaçlarına uygun program geliştirmelerine, gelişime açık yönleri fark etmelerine, bağlamsal güncellemeler yapmalarına ve kazanımları program bütünlüğü açısından incelenmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla çalışmada danışmanların mesleki yeterlilikleri ve alt yeterlilikleri, ilgili programın okuryazarlığında etkili olan (program esnekliği, uyarlanabilirliği, liderliği, programa bağlılık ve değerlendirme) değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, nitel yaklaşıma dayalı doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Olgu, MYK (2017) tarafından hazırlanan Psikolojik Danışman Seviye 6 Ulusal Meslek Standartları'dır. Araştırmada, mesleki yeterliliklerin ve alt yeterliliklerin; program okuryazarlığının ilgili boyutlarıyla ilişkisi betimsel olarak analiz edilmiştir. Doküman, iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde incelenmiş, elde edilen bulgular karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği, ayrılığı formülü doğrultusunda %83 oranında güvenilirlik sağlanmıştır. Bulgular okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterliliklerinin, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında ele alınan boyutlardan (esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik vb.) etkilendiğini ortaya koymuştur. Mesleki yeterlilik ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki, danışmanların karar alma süreçlerine anlamlı katkılar sunmakta ve böylece okul kültüründe öğrenenlere ve paydaşlara yönelik hizmetlerin kalitesini artırmaktadır. Söz konusu iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların sınırlı olması, araştırmanın özgün bir kaynak nitelik taşıması ve alanın gelişime açık yönlerin belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimler, uygulamaya dönük lisans dersleri ve lisansüstü programlarla mesleki gelişimin desteklenmesi ve paydaşların program okuryazarlık düzeylerinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlığı, program esnekliği, okul psikolojik danışmanın mesleki yeterlilikleri, okul psikolojik danışmanı

Abstract

It is crucial for school psychological counselors to possess a thorough understanding of their professional competencies and continually develop these competencies in order to effectively comprehend, flexibly implement, contextually adapt, engage in collaborative curriculum leadership, and assess the program. School counseling and psychological guidance

curriculum literacy assists counselors in developing programs tailored to learners' needs, identifying areas for improvement, making contextual updates, and evaluating outcomes within the integrity of the curriculum. This study investigates the relationships between counselors' professional competencies and sub-competencies and the key variables influencing curriculum literacy, such as curriculum flexibility, adaptability, leadership, commitment to the curriculum, and evaluation. A qualitative document analysis approach was employed, focusing on the National Occupational Standards for Psychological Counselors Level 6 (MYK, 2017). The relationship between professional competencies and the dimensions of program literacy was analyzed descriptively. The document was reviewed independently by two researchers, and the findings were compared and evaluated, ensuring 83% reliability based on Miles and Huberman's (1994) agreement and disagreement formula. The findings revealed that school psychological counselors' professional competencies are influenced by the components of curriculum literacy, including curriculum flexibility, adaptability, leadership, commitment, and evaluation. The relationship between professional competencies and curriculum literacy significantly contributes to counselors' decision-making processes, thereby enhancing the quality of services provided to learners and stakeholders within the school culture. The study offers an original contribution due to the limited existing research on this relationship. Recommendations include enhancing professional development through in-service training, applied undergraduate courses, and postgraduate programs.

Keywords: Curriculum literacy, curriculum flexibility, professional competencies of school psychological counselors, school psychological counselor

GİRİŞ

Okul psikolojik danışmanlığı günümüzde özellikle okulların düşünme kültürünü anlamlandırmada ve oluşturmada etkin role sahip uzmanlardır. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanların program okuryazarlığında etkili olan; okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirme, temel okul psikolojik danışmanlığı eğitimini uygulama, öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etme, öğrencilere dolaylı ve müdahale hizmetleri sunma, danışmanlık hizmetlerinin kalitesini ve mesleki gelişim faaliyetlerini geliştirme şeklinde ele alınan mesleki yeterliliklerinin kuramsal olarak incelenmesi ve alandaki çalışmaların ele alınması önemlidir.

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterlilikleri hakkında bilgi birikiminin oluşması danışmanların programı etkili okumalarındaki program esnekliğinde, uyarlanabilirliğinde, liderliğinde, bağlılığında ve değerlendirmesinde farkındalık oluşturabilir. Nitekim alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde (Barut & Gündoğdu, 2023; Demir, 2022; Demir & Toraman, 2021; Gündoğan, 2019). İyi bir program uygulayıcısının ve okul kültürüne etkili olan uzmanların kendi mesleki yeterliliklerine geliştirmelerinin programı daha iyi anlamada ve bu kavrayışta program esnekliğine sahip olmada programı branşlarına uyarlayabilmede farklı programları değerlendirebilmede ve alanları ile ilgili ilgili programları uygulayabilmede önemli etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarında kendi mesleki yeterliliklerinin farklı boyutlarının bilmeleri ve bu mesleki yeterlilikleri geliştirebilme adına değişime gidebilmeleri oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma okul psikolojik danışmanların program okuryazarlığına etkili olan mesleki yeterlilikleri açısından kuramsal bir çerçeve oluşturmakla birlikte ilgili psikolojik danışmanların kendi mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu çalışma ile okul psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri ve alt yeterlilikleri, program okuryazarlığına etkili olan değişkenler (program esnekliği, uyarlanabilirliği, liderliği, bağlılığı, değerlendirmesi), mesleki yeterlilikleriyle program okuryazarlığı arasındaki ilişkiler, alanın öncüleri ve bu alanda yapılan araştırmalar incelenip kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Araştırmanın okul psikolojik danışmanlarına uygulama ve karar verme boyutunda alanla ilgili önemli bilgiler sunması okul kültürü içerisinde öğrenenlere ve okuldaki paydaşlara yapacakları rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde etkili olmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca alanda oluşturulan kapsamlı bir kaynak farklı uygulayıcılara rehber olabilir.

Çalışmada okul psikolojik danışmanlığındaki mesleki yeterliliklerin çerçevesi program okuryazarlığı bağlamında ele alınmış, ancak (iş sağlığı ve güvenliği (İSG) ile çevre koruma önlemlerini uygulamak, iş organizasyonu yapmak adlı başlıklar) çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma da ilgili mesleki yeterliliklerinin ele alınmamasının temel nedenleri program okuryazarlığı ile doğrudan ilişki göstermediğinin literatür kaynaklı görülmesidir.

Çalışmada öncelikle okul psikolojik danışmanlarının farklı kaynaklarda (Aktaş & Zorbaz, 2018; Buyruk-Genç, 2019; Karçkay, 2008; MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020; MYK,2017; Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni, 2014; Özgün, 2007) ele alınan mesleki yeterlilikleri program okuryazarlığı bağlamında incelenmiş, bu bağlamda çalışmayla okul psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik kavramının kavramsal bir çerçevesi oluşturulmuş, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı boyutu da aynı yaklaşımla ele alınmıştır. Nitekim okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar (Barut & Gündoğdu, 2023; Demir, 2022; Demir & Toraman, 2021; Gündoğan, 2019) incelenmiş, yapılan kapsamlı incelemede okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ile ilgili yurt içi literatüründe çok az çalışıldığı görülmüştür. İlgili çalışmanın da genellikle program okuryazarlıkları kapsamında ele alınmıştır. Yapılan incelemede okul psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri ile okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya yurt içi ve dışı alan yazınında rastlanılamamıştır. Bu doğrultuda araştırmada okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan esneklik, uyarılama, liderliği, bağlılığı, değerlendirilmesi ele alınmış, daha sonra okul psikolojik danışmanların mesleki ana ve alt yeterlilikleri, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve mesleki yeterlilikler arasındaki ilişki ağı ele alınmıştır. Son olarak ilgili kavramsal yapının bir değerlendirilmesi yapılmış, yapılan bu değerlendirme alanı daha derinlemesine anlamada ve alandaki gelişmeye açık yönlerin belirlenmesinde bir kaynak oluşturmuştur.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı

Okul rehberlik ve psikolojik danışma anlayışında meydana gelen farklı değişimler sonunda Türkiye’de ilk kez sistemli olarak 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, gelişimsel rehberlik anlayışı ile hazırlanan ve 1-12. sınıf kazanımlarını içeren kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı, haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmeni/psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Ergüner vd., 2009 aktaran Terzi vd., 2011). Bu bağlamda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı öğrencilerin yeterlilikleri ve ihtiyaçlarını merkeze alan, bu doğrultudaki etkinliklere önem veren, kapsamlı, gelişimsel ve ilgili paydaşlarla birlikte oluşturan ortak bir rehberlik anlayışına dayanan bir programdır. Öyle ki okullarda gelişim alanlarına (Yeşilyaprak, 2007) göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri üç başlığa ayrılmaktadır ki bunlar eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve kişisel sosyal rehberlik alanlarıdır.

Rehberlik hizmetleri plan hazırlama kitapçığı incelendiğinde (2018), planlama öncesi hazırlık sürecinde genel hedefler, yerel hedefler ve özel hedefler yer almaktadır. Genel hedefler her eğitim öğretim yılı için rehberlik hizmetlerine ilişkin öncelikler doğrultusunda belirlenen okul ve kurumlardan yerine getirmesi istenen hedeflerdir ki Rehberlik Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı incelendiğindeyse (2018) bu hedefler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yıllık olarak bir tematik alanda belirlenmektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında psikolojik sağlamlık temel alınmıştır. 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise sosyal beceri temel alınmıştır.

Yerel hedefler rehberlik hizmetleri, il danışma komisyonu tarafından M.E.B. Rehberlik hizmetleri yönetmeliği çerçevesinde ilin ihtiyaçları doğrultusunda okul ve kurumdan yerine getirmesi istenen hedefler olarak karşımıza çıkmaktadır (M.E.B).

Özel hedefler okul ve kurum tarafından genel ve yerel düzeyde belirlenen hedeflere ek olarak ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen hedefler olduğu M.E.B, 2018’de yer almaktadır. Buna ek olarak ölçme ve değerlendirme boyutunda PDR hizmetleri ile ilgili kurulların/komisyonların eğitim-öğretim yılının ortasındaki toplantılarında ara dönem değerlendirme ve iyileştirme sürecini içermektedir.

Okul psikolojik danışmanlık hizmetleriyle ilgili kurullar veya komisyonlar eğitim-öğretim içerisinde en az 3 kez bir araya gelip bugüne kadar yapılan çalışmalar hakkında tartışmalar gerçekleştirilir. Bu toplantılarda, sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerin etkinliği, karşılaşılan zorluklar ve iyileştirme önerileri değerlendirilir. Komisyon, bu görüşler doğrultusunda hizmetlerde değişiklik veya düzenlemeler yapmak için görüşler bildirebilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanı esnek bir şekilde okul içinde farklı değerlendirme yaklaşımlarını yeri geldiğinde kullanabilir. Sınıf rehberlik programındaysa hem okul psikolojik danışman hem

de sınıf rehber ęretimini ortak bir iş birliğiyle programın uyarlar ve değerlendirebilir. Ancak programın değerlendirilmesinde temel sorumluluk okul psikolojik danışmanına aittir.

Bu bağlamda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı, okul psikolojik danışmanın ęrencilerin ihtiyaçları, gereksinimleri doğrultusunda oluşturulacak okul rehberlik ve psikolojik danışma programına ve programdaki gelişmeye açık alanların farkındalığına katkı sağlayabilir. Ayrıca okul rehberlik ve psikolojik danışma programına uygun gerekli g¼ncellemeleri bulunduğu bağlama g¼re yapmasında, gelişim alanlarını eleştirel bir şekilde sorgulamasında ve değerlendirmesinde, sınıf seviyelerindeki kazanımların programın geneliyle ve birbirleriyle tutarlılığını incelenmesinde ve kapsamlı gelişimsel rehberlik modeliyle ilişki kurmasında katkı sağlayabilir. Bunun yanında okul rehberlik ve psikolojik danışma programının gelişim bağlamında uyarlanabilirliği, uygulanabilmesi, ęrencilerin ihtiyaçları ve gereksinimleri doğrultusunda s¼reę içerisinde geliştirmesi, d¼zenlemeler ve uyarlamalar yapabilmesi okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığıyla doğrudan ilişkili olabilir.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı Program Esnekliği

Program esnekliği okul psikolojik danışmanlar, ęretmenler, ęrenciler ve bağlamlar arasında bir denge sağlamayı gerektirmektedir. OECD (2018 aktaran Wang & Langager; 2022) tarafından vurgulandığı gibi, programların esnek ve kişiselleştirilmiş olması, her ęrencinin benzersiz yeteneklerinin geliştirilmesini ve potansiyellerinin geręekleřtirilmesini sağlamak ięin ¼nemlidir. Bu doğrultuda, esneklik programı ęrencilere eğitimlerinde ¼zerklik sağlayan seğmeli ve seğimlik faaliyetlerle program rotalarının ęeřitlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Udelar, 2011 aktaran Tıćino-Franzia, 2023). Bu ise okul rehberlik ve psikolojik danışma programının okuryazarlığında okul rehberlik ve psikolojik danışma programının ¼ęelerine esnek bir şekilde yaklaşmayı beraberinde getirebilir.

Program esnekliğinde karşımıza ęıkan ¼nemli bir ¼ge ele alınan bağlamdır. Bu bağlamda ęrenci ihtiyaçları, ¼n bilgisi, bulunulan sosyoekonomik şartlar ve okul rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan gelişim alanları ve sınıf d¼zeylerindeki kazanımlar program okuryazarlığıyla doğrudan ilişkilidir. ¼ęrenen ęeřitlilięindeki farklılaşma, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip ęęrenenler içinde erişilebilir ve uyum sağlayabilir olmayı gerektirir ki bu program esnekliğinin ¼nemli bir paręasıdır.

Program esnekliğinde erişebilirlik ve uyarlanabilirlik ¼nemli ¼ęelerdir. Programın erişebilir olması herkes için erişilebilir olma derecesini (ęęrenenlerin ihtiyaçları paralelinde) ve uyarlanabilirlik boyutuysa ęęrenenin ve toplumun ihtiyaçlarına bulunulan bağlama g¼re ne ¼lę¼de ve nasıl uyarlanabildiğini ele almaktadır. Bununla birlik esnek program ¼zellikle okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında ęoęunlukla tartışılan bir alan olarak karşımıza ęıkmaktadır.

Nitekim program esnekliğine bu bağlamda bakarsak ęęrenenin ihtiyaç, beklenti ve yeterlilikleriyle, program hazırlayıcıların yeterlilikleri, yaklaşımları arasında bir eşleştirme ya da uyarlama s¼reci de olabilir. Dolayısıyla okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı bağlamında program esnekliğinde ¼ç unsur oldukęa ¼nem arz eder ki bulunulan bağlam, ęęrenen ve okul psikolojik danışmanıdır. Bu unsurların diğer ¼ęelerle birlikte analiz edilmesi ve esnekliğin programın t¼m boyutlarına d¼n¼t¼nde kullanılarak yansıtılması okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığının ¼nemli bir paręasıdır.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı Program Liderliği

Program liderinin d¼rt temel g¼revini Wiles (2008) tarafından; programı tanımlama, iş birliği yapma, yol sağlama ve faaliyetleri koordine etme olarak ele alınmaktadır. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip okul psikolojik danışmanları rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili faaliyetleri koordine ederek okullarda programının başarılı bir şekilde y¼r¼t¼lmesinde liderlik rol¼n¼ ¼stlenebilir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanları program liderliğini tek başına y¼r¼tmeyip, liderliği iş birliği içinde paylaşabilir. Nitekim program durağan bir yapı olmadığına g¼re burada yer alan program liderliği de s¼rekli yenilenmeyi ve gelişmeyi gerektirecektir. Program lideri olan okul psikolojik danışman program okuryazarlığında, koordinasyon rol¼yle ortak bir rehberlik anlayışını benimseyip paydaşlara da benimseterek,

okul rehberlik ve psikolojik danışma programının okula uyarlanması da gerekli liderliği paylaşabilir.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı Program Uyarlanabilirliği

Bernard (2017) programın uygulayıcılar tarafından okunup yorumlandıktan sonra planlama ve uygulama esnasında ortaya çıkabilecek faktörler kapsamında uygulayıcıların gerçekleştirdiği farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bulunun bağlamın analiz edilmesi program uyarlamasında oldukça önem arz etmektedir.

Uygulayıcıların sadece merkezi programı uygulamakla yetinmemesi, okul rehberlik ve psikolojik danışma programını kendi okul ortamlarına ve öğrencilerine uygun hâle getirmeleri önemlidir. Bu noktada uygulayıcıların esnek bir yaklaşımla okul rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan öğeleri iyi analiz edip, bulunan bağlama, okula ve sınıfa yansıtılabilecek şekilde uyarlaması öğrenenin akademik, mesleki ve kişisel sosyal gelişiminde fayda sağlayabilir. Rehberlik ve psikolojik danışmanların özerkliklerinin sınırlandırılması yerine, onların profesyonel gelişimlerini desteklemek ve onlara daha fazla karar verme yetkisi vermek, daha etkili bir rehberlik ve psikolojik danışma sürecini sağlamalarında olumlu etki yaratabilir. Bu sayede mesleki yeterliliklerini de konuşturabilme imkanını da kullanabilirler.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı Programa Bağlılık

Programa bağlılık alan yazınında (Gelmez-Burakgazi, 2019) programa bağlılık, uygulama bütünlüğü, programı anlama, uygulama çeşitliliği gibi benzer ifadelerle de karşımıza çıkabilmektedir. Öyle ki Yaşaroğlu & Manav (2015) programa bağlılık kavramını ise öğretim programının planlanan durumu ile gerçekleşen durumu arasındaki fark olarak tanımlamıştır.

Öğretim programı ve bu bağlamda okul rehberlik ve psikolojik danışma programına bağlılık sürekli yenilenen programlarının kâğıt üzerinde kalmaması, programın ne düzeyde başarılı olduğunun değerlendirilmesi ve programın tekrar geliştirilmesi açısından arz eder (Burakgazi, 2019). Bu bağlamda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında programın okul bağlamında geliştirilmesi ve değerlendirilmesi öne çıkan iki önemli unsurdur.

Nitekim gelişime uyum sağlayan okul rehberlik ve psikolojik danışma programının ilerleyişinde elde edilen sonuçlar bağlamındaki dönütler programın, ne kadar sağlıklı ve işe yarar olduğu konusunda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında okul psikolojik danışmanlarına katkı sağlayabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının okul rehberlik ve psikolojik danışma programını esnek bir şekilde uygulayabilmesi okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığındaki mesleki yeterliliklerin kullanılabilirliğine bağlıdır. Nitekim okul bağlamında karşılaşılabilecek farklı durumlar, ihtiyaçlar ve gereksinin ve problemler programa bağlılıkta yeni düzenlemeleri beraberinde getirebilir. Buna ek olarak var olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını süreçte sağlıklı bir şekilde uygulanması kazanımlar açısından yadsınamayacak bir öneme sahiptir. Programı uyarlayıcı ve uygulayıcı konumunda olan okul psikolojik danışmanlarsa programı belirlenmiş kriterlere göre uygulama ile sorumlu olup bu anlamda kendilerini geliştirmelidirler. Okul psikolojik danışmanlarının kendilerinin program okuryazarlıklarındaki gelişmeler, programa bağlılık kavramını etkileyebilir.

Program Değerlendirme

Program değerlendirme var olan eğitim programının etkililiğini artırmak, eksikliklerin ve artıların farkına varmak, istenilen hedeflerine ulaşmasını sağlamak için önemli bir araçtır. Düzenli olarak yapılan program değerlendirmeleri, programların sürekli olarak geliştirilmesini ve iyileştirilmesini sağlayarak daha etkili ve başarılı eğitim programları oluşturulmasına katkıda bulunur.

Demirel (2020) tarafından yapılan program değerlendirmesi, programın karar verme süreci olarak nitelendirilmesi ve eğitim sürecindeki iki ana amaca dayandığı vurgulanmaktadır. Birincil amaç, öğrencilerin başarısını değerlendirerek neyi ne kadar öğrendiklerine karar vermektir. İkincil amaç ise programın etkinliğini değerlendirerek eksiklikleri belirlemek ve geliştirmektir. Bu çerçevede, program değerlendirmesi eğitim

sürecindeki önemli bir araç olarak kullanılmaktadır ve karar verme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Programın etkili olup olmadığını belirlemek için sürekli olarak değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme süreci, programın geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Bir programın etkili olup olmadığını belirlemek için çeşitli kriterler göz önünde bulundurulmalı ve programın geleceği hakkında kararlar alınmalıdır. Dolayısıyla program değerlendirme süreci, programlarının sürekli olarak iyileştirilmesini sağlar ve başarılı sonuçlar elde etmek için önemli bir adımdır.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterlilikleri

Okul psikolojik danışmanlar, bireylerin psikososyal gelişimlerini desteklemek için bireysel ve grup psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunmaktadır. Mesleğin belirli standartlara tabi olması, mesleğin bütünlüğünü ve kalitesini korumak amacıyla önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla mesleki standartlar okul psikolojik danışmanlarının belirli becerilere ve niteliklere sahip olmalarını sağlamaktadır.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının temel amacı, öğrencinin kişisel, akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemektir. Okuryazarlık ise okul rehberlik ve psikolojik danışma programının önemli bir unsuru olarak öne çıkar. Çünkü okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişimini, onu anlamasını ve etkili bir şekilde kullanmasını sağlar. Okuryazarlık, sadece metinleri okuyup yazma becerisi değil, aynı zamanda bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme, kritik düşünme, problem çözme ve iletişim kurma becerisini içerir (Yar Yıldırım; 2018 aktaran Gündoğan; 2019, Bolat; 2017; Güleş, 2022, Tanaş; 2023, Erdamar & Akpınar; 2021).

Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Geliştirme

Tablo 1. Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Geliştirme

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	Adı	Kod	Adı	Kod	Açıklama
C	Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirmek (devamı var)	C.1	Öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gereksinimlerini belirlemek	C.1.1	Bir önceki eğitim-öğretim döneminde uygulanan programın sonuçlarını değerlendirir.
				C.1.2	Bir önceki eğitim-öğretim döneminde uygulanan bireyi tanıma tekniklerinin, psikolojik danışma, sınıf rehberliği, konsültasyon gibi çalışmaların sonuçlarını değerlendirir.
				C.1.3	Öğrenci, veli, öğretmen ve okul içindeki ve dışındaki diğer paydaşlarla beklenti, talep ve gereksinimleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapar.
				C.1.4	Öğrenciler arasında başarısızlığa, disiplin problemlerine, uyum güçlüklerine ve benzeri neden olan faktörlerin tespiti için okuldaki istatistik ve kayıtlardan yararlanır.
				C.1.5	Okul psikolojik danışmanlığı programının hazırlanmasına katkı sunması amacıyla, öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili elde edilen bulguları ilgili komisyonlara sunmak üzere rapor hâline getirir.
		C.2	Programın amaç ve vizyonunu belirlemek	C.2.1	Okul stratejik planının amaç ve hedefleri doğrultusunda kurul ve zümrelerle görüş alışverişinde bulunarak, programın amaç ve vizyonuna ilişkin görüşleri saptar.
				C.2.2	PDR hizmetleri yürütme komisyonu kararları doğrultusunda belirlenen görüşleri dikkate alarak, programın amaç ve vizyonuna ilişkin görüşleri saptar.
				C.2.3	Okul psikolojik danışmanlığı programının önümüzdeki birkaç yılda ulaşılacak hedefleri ile ilgili vizyonu ifade eder.

C	Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirmek (Devamı var)	C.3	Okul psikolojik danışmanlığı programı yıllık çalışma takvimi geliştirmek (Devamı var)	C.3.1	Bir önceki eğitim-öğretim yılında bütün öğrenciler için sağlanan akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişim alanlarına ilişkin temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programındaki çalışmaları, psiko-eğitim programlarını ve müdahale çalışmalarını listeler.
				C.3.2	Eğitim-öğretim yılı başlamadan önce, temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programının planlanması ile ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik müdahale çalışmalarının planlanması amacıyla, ilgili komisyon ve kurullarla görüş alışverişi yaparak destek alır.
				C.3.3	Öğrencilerin gereksinim analizlerini, programın amaç ve vizyonunu, okul kayıt ve istatistiklerini ve okul stratejik planını temel alarak ölçülebilir, ulaşılabilir, sonuca odaklanmış ve zamanı belirlenmiş, o yıla ilişkin hedefler belirler.
				C.3.4	Akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişim alanlarına göre, temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı için öğrenci kazanımlarını belirler.
				C.3.5	Eğitim-öğretim yılı başında, temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programında bulunan ve sınıflarda uygulanacak yapılandırılmış gelişimsel dersleri içeren rehberlik saatleri haftalık planını yapar.
				C.3.6	Okul kapsamında ya da okul dışında yapılacak grup etkinliklerini içeren planı yapar.
				C.3.7	Yapacağı psikolojik danışma, görüşme, konsültasyon, paydaşlarla iş birliği ve eşgüdüm ile katılacağı süpervizyon ve hizmet içi eğitimlerin, bu doğrultudaki diğer çalışmaların haftalara ve aylara göre planını yapar.
				C.3.8	Eğitim-öğretim yılı başında, ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrenciler için yıl içerisinde uygulayacağı müdahale çalışmalarını planlar.
				C.3.9	Eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra ve gerek duyulduğunda yeni temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programının planlanması amacıyla ilgili komisyon ve kurullarla görüş alışverişi yaparak destek alır.
				C.3.10	Eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra ve gerek duyulduğunda yeni ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik müdahale çalışmalarının planlanması amacıyla ilgili komisyon ve kurullarla görüş alışverişi yaparak destek alır.
				C.3.11	Eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra ve gerek duyulduğunda, temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı kapsamında yeni bir program geliştirir.
				C.3.12	Geliştirilen yeni programın uygulanması için rehberlik saatleri haftalık planı ya da grup etkinlikleri ile ilgili planını yapar.
				C.3.13	Eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra ve gerek duyulduğunda yeni ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik uygulanacak müdahale çalışmaları planlar.
				C.3.14	Öğrencilerin hedef belirlemesine ve karar vermesine yardımcı olmak amacıyla yapılacak sistematik ve periyodik görüşmeleri planlar.

C	Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirmek	C.4	Sınıf rehberliği programları geliştirmek	C.3.15	Rehberlik saatleri haftalık planını, grup etkinliklerini içeren planı, müdahale çalışmalarının planını, ayrıca psikolojik danışma, görüşme, konsültasyon, iş birliği ve eşgüdüm, süpervizyon ve hizmet içi eğitim gibi çalışmaların planını bağlı bulunduğu rehberlik araştırma merkezine, okul psikolojik danışmanlığı programı hâlinde gönderir.
				C.4.1	Sınıf rehberliği programlarının içeriğini belirlemek amacıyla ilgili alan yazınından ve uzman görüşünden yararlanır
				C.4.2	PDR hizmetleri ile ilgili komisyon ve kurulların görüşlerine sunmak üzere, okulda uygulanabilecek sınıf rehberliği programlarının kazanımlarıyla ilgili rapor hazırlar.
				C.4.3	Her bir sınıf rehberliği programında uygulanacak etkinlikleri belirler
				C.4.4	Her bir sınıf rehberliği programında uygulanacak etkinliklerle ilgili materyalleri hazırlar.
				C.4.5	Her bir sınıf rehberliği programında uygulanacak etkinlikleri uygun şekilde sıralar.
				C.4.5	Sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin üniteler hâlinde uygulanabilmesi için, rehberlik saatleri haftalık programı yapar.

(MYK, 2017, s. 13-14)

Okul psikolojik danışmanı C.1 ve C.2 kapsamında programı geliştirmek için öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gereksinimlerini belirleyebilmelidir. MEB tarafından okul psikolojik danışmanlara sunulan genel hedefler ve Rehberlik hizmetleri il danışma komisyonları tarafından belirlenen yerel hedefler kapsamında okulda paydaşların ihtiyaçlarına göre programa eklenecek özel hedefler okul psikolojik danışmanı tarafından belirlenmelidir. Ayrıca toplanan görüşler dikkatinde oluşturulacak okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının öğrenciler için daha yararlı ve ihtiyaçlarına hitap edebilecek şekilde oluşturulması için okul psikolojik danışmanı önümüzdeki birkaç yılda ulaşılacak hedefler içinde bir öngörde bulunabilmelidir.

Bu kısımda okul psikolojik danışmanın öğrencileri ve diğer paydaşları iyi analiz edip, gözlemlemeli ki oluşturulacak program ihtiyaçlara o denli hizmet edebilecek durumda olsun. Okul psikolojik danışmandan bu yeterlilik çerçevesinde bir önceki yıl gerçekleştirmiş olduğu okul rehberlik ve psikolojik danışma programının sonuçlarını değerlendirebilmesi, eksikliklerin belirlenmesi ve yeni yıl için öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okul içindeki ve dışındaki diğer paydaşlarla beklenti, talep ve gereksinimleri belirleyebilmek ve özellikle öğrenciler için oluşabilecek risk faktörlerini belirleyerek okul rehberlik ve psikolojik danışma programının özel hedeflerinin belirleneceği okul rehberlik yürütme komisyona sunmak için rapor hazırlayabilmesi gerekmektedir.

Okul psikolojik danışmanların sahip oldukları okul rehberlik ve psikolojik danışma programını geliştirebilme yeterliliği kapsamında ikincil, üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik müdahale çalışmalarının planlanması, akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişim alanlarına göre kazanımların belirlenebilmesi için komisyon ve kurullarla iş birliği içinde olmalıdır. Ayrıca okul psikolojik danışmanı öğrencilere sunulacak bu kazanımları belirlerken öğrencilerin gereksinimlerini, programın amacını, vizyonunu, okul kayıt ve istatistiklerini ve okul stratejik planını temel alabilmelidir. Tüm bunların yanında okul psikolojik danışmanı okul rehberlik ve psikolojik danışma programı kapsamında yer alan ve sınıflarda uygulanacak rehberlik saati için paydaşlarla iş birliği içinde haftalık planı hazırlayabilmelidir. Bu plan içerisinde gerek okul içi gerekse okul dışında gerçekleştirilecek grup etkinlikleri de yer ayırabilmeli ve okul psikolojik danışmanı, görüşme, konsültasyon, paydaşlarla iş birliği ve eşgüdüm faaliyetlerinin yanı sıra süpervizyon ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve diğer ilgili çalışmaların hafta ve aylara göre

planlanması bu süreçte önem arz eder. Bu şekilde, öğrencilerin destek almaya yönelik ihtiyaçları için etkili bir rehberlik ve psikolojik danışman hizmeti sunulmuş olur ve okulun genel hedeflerine katkıda bulunur.

Eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra ise eğitim- öğretim yılı içerisinde her şey beklenen gibi ilerlemeyebilir. Karşılaşılan değişikliklerle birlikte öğrencilerin ihtiyaçları ve gereksinimlerin de değişiklik gösterebilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanı ve gerek duyulduğunda, programda öğrencinin, kurumun, öğretmenlerin ve diğer paydaşların ihtiyaçları doğrultusunda değişikliklere ve uyarlamalara gidebilir. Bu durum okul rehberlik ve psikolojik danışma programının güncel ihtiyaçlara ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak tasarlanmasına yardımcı olur. Eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra gerek duyulduğunda ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlanması da benzer şekilde önemlidir. Bu hizmetler genellikle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve özel durumlarına yönelik olarak tasarlanır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının yeni eğitim programlarını ve müdahale çalışmalarını geliştirmek için ilgili komisyon ve kurullarla iş birliği yapması önemlidir. Bu, okuldaki destek hizmetlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanmasına ve sunulmasına yardımcı olur. Ayrıca sistemli ve periyodik görüşmelerin planlanması ve yürütülmesi, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarına, gelişimlerini desteklemelerine ve gelecekleri için plan yapmalarına yardımcı olabilir. Bu görüşmeler, okul psikolojik danışmanları için etkili bir strateji olabilir ve öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir.

Sınıf rehberlik programı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirlemeye, onlara rehberlik etmeye ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmaya yönelik okul psikolojik danışmanı ve sınıf rehber öğretmenleri ile hazırlanır. Bu kapsamda rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı ise, bu programların etkili bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı, programın amacının net bir şekilde tanımlanması, hedeflerin belirlenmesi, uygun stratejilerin uygulanması ve programın etkinliğinin değerlendirilmesini kapsar.

Temel Okul Psikolojik Danışmanlığı Eğitimini Uygulama

Tablo 2. Temel Okul Psikolojik Danışmanlığı Eğitimini Uygulama

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	Adı	Kod	Adı	Kod	Açıklama
D	Temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programını uygulamak	D.1	Sınıf rehberliği programları uygulamak	D.1.1	Sınıf rehberliği oturumlarında, sınıf rehberliği programlarındaki etkinliklerle ilgili sınıf yerleşim planı, teknik olanaklar ve kullanacağı materyal gibi düzenlemeleri önceden planlar.
				D.1.2	Sınıf rehberliği programındaki etkinlikleri rehberlik saatleri haftalık programı doğrultusunda uygular.
				D.1.3	Gerektiğinde etkinliklerin uygulama sırasını değiştirir ya da alternatif bir etkinlik uygular.
		D.2	Grup etkinliklerinin yürütülmesinde liderlik yapmak	D.2.1	Öğretmenlerin kendilerinin uygulamak istedikleri sınıf rehberliği etkinlik ya da programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sırasında okul psikolojik danışmanı olarak liderlik ve kılavuzluk yapar.
				D.2.2	Akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişim alanlarındaki geziler ve ziyaretler, gruplar hâlinde çalışmalar yapmak gibi, sınıf dışında yapılacak planlanmış etkinliklerin yürütülmesinde liderlik ve kılavuzluk yapar.

(MYK, 2017, s. 15)

Okul psikolojik danışmanların D kodu ile verilen ve okullarda okul psikolojik danışmanların sahip oldukları sınıf rehberliği programları uygulama ve grup etkinliklerinin yürütülmesinde liderlik yapma yeterliliği ile okul psikolojik danışmandan beklenen görevler yukarıda yer almaktadır.

Bu kapsamda okul psikolojik danışmanının sınıf rehberlik etkinliklerinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında sınıf rehber öğretmeni ile iş birliği içerisinde aktif bir şekilde görev alabilmelidir. Okul psikolojik danışmanlarının profesyonel bilgi ve becerilerinin sınıf rehberliği etkinliklerinin kalitesini belirlemede kritik

bir rol oynadığını göstermektedir. Çünkü sınıf rehberlik etkinliklerinin belirlenmesinde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri gibi durumlar önemli yer tutarken bu ilgi, ihtiyaç ve gereksinimler belirlenirken öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını anlamak, analiz etmek, öğrenme stilini belirlemek ve sosyal becerilerini geliştirmek gibi konularda profesyonel bir destek sağlayarak öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemi özellikleri kapsamında etkili destek sağlayabilirler. Aynı zamanda, öğrenci odaklı bir yaklaşım benimseyen okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin akademik, duygusal, sosyal ve kariyer gelişimlerini desteklemek için sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrenci ihtiyaçlarına ve potansiyellerine uygun şekilde planlanması ve uygulanması ve uyarlanmasına yardımcı olur. Okul psikolojik danışmanları aynı zamanda iletişim ve iş birliği yeteneklerine sahiptirler, bu da farklı paydaşlar arasında koordinasyonu kolaylaştırır ve etkinliklerin başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlar. Okul psikolojik danışmanında bulunması gereken yeterlilikler ile program liderliğine de sahip olması okul psikolojik danışmanını, sınıf rehberliği programı oluşturulmasında ve etkinliklerin yürütülmesinde paylaşımcı bir liderlik üstlenir ve ortak bir rehberlik anlayışı geliştirmek için diğer paydaşlara da müşavirlik ederler. Bu yetkinlikler, programın başarılı bir şekilde uygulanmasına ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlar. Bu sayede, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri desteklenirken, okul ortamında daha sağlıklı ve pozitif bir atmosfer oluşturulabilir.

Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Bireysel Planlamalar Yapmalarına Yardım Etme

Tablo 3. Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Bireysel Planlamalar Yapmalarına Yardım Etme

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	Adı	Kod	Adı	Kod	Açıklama
E	Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etmek	E.1	Kariyer planlama ile ilgili portfolyo dosyası hazırlamak	E.1.1	Görüşmeler sırasında öğrencilere uygulayacağı psikolojik testler ile eğitim-sınav sistemi ve işgücü piyasası ile ilgili paylaşılacak bilgileri belirler.
				E.1.2	Hedef belirleme ve karar verme etkinlikleri, psikolojik testler, eğitim-sınav sistemi ve işgücü piyasası bilgilerinin olduğu bir öğrenci portfolyo dosyası hazırlar.
		E.2	Öğrencinin gelişimine yönelik görüşmeler yapmak	E.2.1	Okulda sorumluluğunu üstlendiği her bir öğrencinin mezuniyetine kadar hedef belirlemesine ve karar vermesine yardım etmek amacıyla sistematik ve periyodik görüşmeler yapar.
				E.2.2	Psikolojik testler uygulayarak değerlendirmelerini yapar.
		E.3	Öğrencilerin gelişimine yardım etmek için ilgili kişilerle görüşmek	E.3.1	Bireysel planlama yapmasına yardımcı olduğu öğrencilerin veli ve öğretmenleriyle konsültasyon görüşmeleri organize eder.
				E.3.1	Öğrencilerin karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla veli, öğretmen ve diğer ilgililerle iş birliği yapar.

(MYK, 2017, s. 16)

Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etmek, öğrencilerin programdan etkili şekilde yararlanması için gerekli olan bir süreçtir. Öğrencilerin bireysel olarak hedefler belirleyerek kariyerleri üzerinde yoğunlaşmalarına ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Bu planlamalar, öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkararak zayıf yönlerini geliştirmesi sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin alışkanlıklarını ve motivasyonlarını anlamalarına ve onlara uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur. Bunun sonucunda öğrenciler, potansiyellerini en iyi şekilde kullanarak akademik, mesleki ve kişisel gelişim alanında gelişmeleri artırabilirler.

Kariyer planlama süreci, bireyin kariyer hedeflerine ulaşabilmesi için oldukça önemlidir. Bu süreçte, öğrencilerin kariyerlerini planlamalarına yardımcı olmak amacıyla portfolyo dosyası hazırlamak önemli bir adımdır. Portfolyo dosyası, öğrencinin akademik ve profesyonel geçmişini, yeteneklerini ve hedeflerini içeren bir belge olarak değerlendirilebilir. Bu dosya, öğrencilerin kariyer yolculuklarında hangi adımları attıklarını

gösterir ve ilerleme kaydetmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, öğrencilerin gelişimine yönelik görüşmeler yapmak da önemlidir. Bu görüşmeler sayesinde, öğrencilerin kariyer planları oluşturulur. Öğrencilere, kendi potansiyellerini keşfetmeleri, hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için gereken adımları planlamaları konusunda rehberlik edilir.

Öğrencilerin gelişimine yardım etmek için ilgili kişilerle görüşmek ise öğrencileri yakından tanıyan paydaştan bilgiler almak okul psikolojik danışmanın öğrenciyi daha geniş açıdan tanımasına ve diğer paydaşlarla ortak bir rehberlik anlayışı oluşma imkân vererek öğrenciye etkili bir okul rehberlik ve psikolojik danışma program sunulmasını sağlar. Bunun yanında bu görüşmeler veliler ve öğretmenler arasındaki iletişimi de güçlendirebilir.

Müdahale Hizmetleri Sunma

Tablo 4. Müdahale Hizmetleri Sunma

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	Adı	Kod	Adı	Kod	Açıklama
F	Müdahale hizmetleri sunmak	F.1	Kritik yaşam olayları yaşayan öğrencilere yardım etmek	F.1.1	İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencileri belirlemek amacıyla aile, öğretmen, yönetici ve diğer ilgililerle görüşmeler yapar.
				F.1.2	İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencileri belirlemek amacıyla bireyi tanıma teknikleri uygular.
				F.1.3	İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencilerin gereksinimlerine uygun biçimde psikolojik danışma yapar.
				F.1.4	İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencilere, bireysel ya da küçük gruplar hâlinde uygulanabilecek psiko-eğitim programlarını seçerek ya da uyarlayarak uygular.
				F.1.5	Okul disiplin kuruluna yönlendirilen öğrencilerle ilgili psikolojik değerlendirme raporu hazırlar.
				F.1.6	İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencilere yardımcı olmak amacıyla gerektiğinde aile, öğretmen, uzman, görevli ve diğer paydaşlarla bilgi alışverişinde bulunur.
				F.1.7	İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencilere yardımcı olmak amacıyla ev ziyaretleri yapar.
				F.1.8	İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencilerle ilgili olarak gerektiğinde kurum ve kuruluşlara rapor sunar.
				F.1.9	Eğitim ve danışmanlık tedbiri kararı olan öğrencilerin (kaynaştırma, mahkeme kararı gibi) takibini yapar.
		F.2	Kritik yaşam olayları yaşandığında okul ve topluma yönelik olarak alanında liderlik yapmak	F.2.1	Bir kriz durumunda psiko-sosyal müdahale planı hazırlar.
				F.2.2	Psiko-sosyal müdahale planını, ilgili uzmanlarla ve ailelerle iş birliği hâlinde, okul ve topluma takım liderliği yaparak uygular.

(MYK, 2017, s. 17)

Öğrenciler, çeşitli sebeplerden dolayı zorlu yaşam olaylarıyla karşılaşabilir ve bu durumun krize müdahale olarak okul rehberlik ve psikolojik danışma programına yansiyabilir. Öğrencilerin yaşadığı bu zorluklar sonrasında genellikle akademik başarısızlık, duygusal sorunlar, motivasyon kaybı gibi farklı sorunlarla karşılaşabilir. Bu noktada, okul psikolojik danışmanı ve diğer paydaşların öğrencilere destek olması ve gerekli

yardımı sağlaması oldukça önemlidir. Bu kapsamda “müdahale hizmetleri sunmak” yeterlilik alanında. Kriz durumları için müdahale planı geliştirmek ve uygulamak, çeşitli paydaşlarıyla iş birliği içinde çalışmayı ve ilgili uzmanlardan destek almayı gerektirir. Bu, kriz anlarında etkili bir müdahale yapabilmek ve etkilenen bireylere gereken desteği sağlayabilmek için kritik öneme sahiptir. Bu tür planlar, kriz durumları karşısında hızlı ve etkili bir yanıt verebilmelidir.

İkincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalar, eğitim sistemindeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu çalışmaların temel hedefi, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyip onlara uygun destek ve rehberlik hizmetleri sunmaktır. Bu süreçte, paydaşlarla yapılan iş birliği ve görüşmeler büyük önem taşımaktadır. Bireyi tanıma teknikleri kullanılarak, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal zorlukları belirlenmekte ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri geliştirilmektedir. Psikolojik danışma hizmetleri, psiko-eğitim programları ve diğer destekleyici yaklaşımlar ile öğrencilere bütünsel bir destek sunulabilir. Ayrıca, öğrencilerin gelişimini izlemek ve değerlendirmek amacıyla düzenli olarak raporlar hazırlanmakta ve ilgili paydaşlarla bilgi alışverişi yapılmaktadır.

Bu süreç, öğrencilerin başarılarını artırmak ve potansiyellerini maksimize etmek için gereken adımları titizlikle takip eden, profesyonel bir yaklaşımı benimsemektedir. Okul psikolojik danışmanların öğrencilere destek olabilmeleri için yaşam boyu öğrenme düşüncesine sahip olarak kendilerinin geliştirmelidirler. Bu şekilde alanda gerçekleşen yenilikleri takip edebilir. Kendini geliştirebilir ve bu kapsamda da ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencilere etkin ve kaliteli bir destek sunabilir. Sunulan bu destek sadece okul psikolojik danışmanı tarafından değil tüm paydaşlar tarafından ortak bir rehberlik anlayışı ile ele alınmalıdır. Bu kapsamda okul psikolojik danışmana düşen görevlerden biri de paydaşlar içerisinde liderlik görevini üstlenerek öğrencilerin gereksinimlerini etkili bir şekilde karşılayacak bir program hazırlamak ve gerçekleşmesini sağlamaktır. Liderlik görevi üstlenen okul psikolojik danışmanından bu kapsamda sorunların farkında olması, etkili iletişim ve planlama becerileriyle hareket etmesi ve çözüm odaklı yaklaşımlar benimsemesi beklenir. Aynı zamanda, toplum nezdinde güvenilir, örnek alınabilir ve cesaretlendirici bir tavır sergilemeleri gerekmektedir.

Öğrencilere Dolaylı Hizmetler Sunma

Tablo 5. Öğrencilere Dolaylı Hizmetler Sunma

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	Adı	Kod	Adı	Kod	Açıklama
G	Öğrencilere dolaylı hizmetler sunmak	G.1	Öğrencileri ilgili kurumlara sevk etmek	G.1.1	Öğrenci ve ailelerini gerektiğinde sevk edebileceği kurum ve kuruluşları içeren bir liste oluşturur.
				G.1.2	Kurum ve kuruluşlara, gereken durumlarda sevk işlemlerini yapar.
				G.1.3	Kurum ve kuruluşlara sevk edilen öğrencilerdeki gelişmeyi izleyerek kayıt altına alır.
		G.2	Konsültasyon/ müşavirlik yapmak	G.2.1	Üçüncü tarafın gereksinimleri doğrultusunda problemin tanımlanması için konsültasyona başvuran kişi ile görüşür.
				G.2.2	Bir strateji belirleyerek ve geribildirimlerden yararlanarak, süreç içerisinde çözüm planı uygular.
				G.2.3	Uyguladığı plandaki gelişmeleri izleyerek değerlendirir.
		G.3	İlgililerle iş birliği yapmak	G.3.1	Öğrencinin gelişimini ve akademik başarısını desteklemek amacıyla okulda veli, öğretmen ve diğer paydaşlarla eşgüdüm çalışmaları yapar.
				G.3.2	Veli ve öğretmenlere eğitimler verir.

(MYK, 2017, s. 18)

Dolaylı hizmetler, genellikle öğrencilere direkt olarak sunulmak yerine, öğretmenlerle, okul yönetimiyle veya ailelerin iş birliği ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunmayı sağlar. Okul psikolojik danışmanlarının bu alandaki mesleki yeterliliği, öğrenenler bireysel olarak destek vermeden de öğrenen üzerinde geniş bir etki alanına sahip olmasını sağlar. Özellikle okul ortamında karşılaşılan şiddet, zorbalık, kaygı gibi sorunlara karşı önleyici çalışmalar yapılmasını öğrenenlerin akademik, mesleki ve kişisel-sosyal açıdan gelişim alanlarına uygun süreçlerinde ilerlemelerine yardımcı olabilir.

Okul psikolojik danışmanında bulunması gereken bu mesleki yeterlilik ayrıca okul idaresi, öğretmenler ve diğer paydaşlarla iş birliği içinde çalışarak öğrencilerin gelişimine daha etkili bir şekilde katkıda bulunulmasına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanlarının dolaylı hizmetler sunmadaki mesleki yeterliliği, öğrenenlerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerine de olumlu katkılar sağlar ve okul ortamının daha sağlıklı ve destekleyici bir ortam olmasına yardımcı olabilir.

Okul psikolojik danışmanlar öğrenenleri belirli ihtiyaçlarına yanıt vermek adına zaman zaman diğer uzmanlara yönlendirme yapabilirler. Öğrenenin ihtiyacına ve gereksinimine göre değişen bu sevk işlemi özel eğitim uzmanlarına, pediatristlere, psikiyatristlere veya sosyal hizmet uzmanları olabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmandan öğreneni sevk etmeden önce gerektiğinde kullanabileceği ve sevk edebileceği kurum ve kuruluşları içeren bir liste oluşturması gereklidir. Sevk işlemi öncesi, sevk işlemi sırası ve sevk işlemi sonrasında okul psikolojik danışmanı paydaşlar ile iş birliği içinde çalışabilmeli ve öğrenenin en iyi hizmetleri almasını sağlamak için çaba sarf edebilmelidir.

Okul psikolojik danışmanlarının öğrenen akademik, duygusal, davranışsal veya sosyal problemleriyle ilgili olarak öğretmenler, okul yöneticileriyle ve diğer ilgili personelle danışarak çözüm yolları bulmaya çalışabilir aynı şekilde bu durumlarla karşılaşıldığında paydaşlar okul psikolojik danışmandan çözüm önerileri isteyebilir. Bu konsültasyonlar en önemli amaçlarından biri öğrenenlerin ihtiyaçlarını anlamak, uygun müdahale ve stratejilerini belirlemek bunun yanı sıra dolaylı olarak da destekleyici bir okul ortamı sağlamak için kullanılabilir.

Son olarak, okul psikolojik danışmanı dolaylı hizmetleri sunabilmek için mesleki yeterliliklerinden bir olan ilgililerle iş birliği yapma becerisine sahip olmalıdır. İş birliği süreci, bilgi paylaşımını, strateji geliştirmeyi ve koordinasyonu içerir, böylece öğrenenlerin gereksinimleri daha etkili bir şekilde karşılanır ve okulda olumlu bir atmosfer oluşturulabilir. Gerçekleştirilen bu iş birliği öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak adına aileler, öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer paydaşlar ile sağlanabilir. Bu iş birliği sayesinde öğrencilerin akademik başarıları artabilir, duygusal ve sosyal gelişimleri desteklenebilir ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Ayrıca bu kapsamda okul psikolojik danışmanın ailelere, öğretmenlere, okul yöneticileri ve diğer paydaşlara vereceği eğitimler ile öğrenen adına ortak bir rehberlik anlayışı geliştirilebilir. Bu durumda öğrenenin sadece okul içerisinde değil okul dışarısında da sağlıklı bir gelişim süreci geçirmesine katkıda bulunabilir.

Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Değerlendirme

Tablo 6. Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Değerlendirme

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	Adı	Kod	Adı	Kod	Açıklama
H	Okul psikolojik danışmanlığı programını değerlendirmek	H.1	Okul psikolojik danışmanlığı programının sonuçları ile	H.1.1	Temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programının ve müdahale hizmetlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla program değerlendirme araçları (anket gibi) hazırlar.
				H.1.2	Eğitim-öğretim yılı içinde ve sonunda, program değerlendirmeye ilgili araçları öğrencilere, öğretmenlere, veli ve diğer paydaşlara uygular.

ilgili bulgular elde etmek	H.1.3	Uygulanan program değerlendirme araçlarının bulgularını elde etmek amacıyla analizler yaparak sonuçları rapor hâline getirir.
Okul psikolojik danışmanlığı programını düzeltmek	H.2.1	PDR hizmetleri ile ilgili kurulların/komisyonların eğitim-öğretim yılının ortasındaki toplantılarında, yapılan çalışmalar hakkında komisyonu bilgilendirerek görüş ve öneriler doğrultusunda planlamalarda değişiklik / düzenleme yapar.
	H.2.2	PDR hizmetleri ile ilgili kurulların/komisyonların eğitim-öğretim yılının sonundaki toplantısında, yıl sonu raporunu sunarak, görüş ve önerileri yeni eğitim öğretim yılı çalışmalarına yansıtmak üzere, komisyon karar defterine ve gerekli diğer sistemlere kaydeder.

(MYK, 2017, s. 19)

Okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programının etkililiğini değerlendirmesi hem öğrenenlerin hem de diğer paydaşların ihtiyaçlarını doğru bir şekilde analiz ederek bu ihtiyaç ve gereksinimlerinin giderilmeye çalışılmasında önem arz edebilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması sürecinde düzenli geri bildirim almak ve geri bildirimlere dayanarak gerekli iyileştirmeleri yapması uygulanan programının sürekli olarak gelişmesini sağlayabilir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanı okul rehberlik ve psikolojik danışma programının değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde sürecin aktif bir katılımcısı olmalı, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeli ve öğrencilerin gelişim dönemleri özellikleri çerçevesinde genel ve yerel hedeflerin dışına çıkmadan programı değerlendirerek iyileştirmeler, uyarlamalar ve geliştirmelere gitmesi ile okul rehberlik ve psikolojik danışma programı öğrenenlerin ve paydaşların ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir hâle gelebilir.

Bu kapsamda okul psikolojik danışmanı farklı paydaşların görüşlerini almak için uygun araçları geliştirebilmelidir. Anketler, mülakatlar ve odak grup görüşmeleri gibi çeşitli yöntemler, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların okul rehberlik ve psikolojik danışma program hakkındaki deneyimlerini, memnuniyetlerini, ihtiyaçlarını ve geri bildirimlerini toplamak için kullanılabilir. Toplanan bu veriler okul rehberlik ve psikolojik danışma programının etkinliği ve uygulanabilirliği açısından okul psikolojik danışmana daha sağlıklı veriler sunması sağlanabilir.

Eğitim-öğretim yılı içinde ve sonunda okul rehberlik ve psikolojik danışma programının değerlendirilmesiyle ilgili araçlar, öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve diğer paydaşlara uygulanır. Uygulanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını değerlendirme araçlarının sonuçları analiz edilerek rapor hâline getirilir. Değerlendirme araçlarının sonuçlarından çıkan bulgular, programın iyileştirilmesi için rehberlik edecek şekilde raporlanır. Bu raporlar içerisinde programının güçlü yönlerini vurgulamanın yanı sıra iyileştirme alanlarına odaklanarak gelecekteki gelişim için yön gösterebilir. Bu kapsamda da okul psikolojik danışma ve rehberlik programının etkinliğini sürekli olarak değerlendirerek programın kalitesinin ve sürdürülebilirliğinin artması sağlanabilir.

PDR hizmetleri ile ilgili kurulların/komisyonların eğitim-öğretim yılının ortasındaki toplantılarında ara dönem değerlendirme ve iyileştirme sürecini içerir. Okul psikolojik danışmanlık hizmetleriyle ilgili kurullar veya komisyonlar eğitim-öğretim içerisinde en az 3 kez bir araya gelir ve bugüne kadar yapılan çalışmalar hakkında tartışmalar gerçekleştirir. Bu toplantılarda, sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerin etkinliği, karşılaşılan zorluklar ve iyileştirme önerileri değerlendirilir. Komisyon, bu görüşler doğrultusunda hizmetlerde değişiklik veya düzenlemeler yapmak için görüşler bildirebilir. Komisyon yıl sonundaki toplantısında, yıl sonu raporunu sunarak, görüş ve önerilerini yeni eğitim öğretim yılı çalışmalarına yansıtmak üzere tartışmalar gerçekleştirir. Gerçekleştirilen bu tartışmalarda çerçevesinde alınan kararlar, görüşler ve öneriler ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gerekli değişiklikleri yapabilir ve bu da hizmetlerin daha etkili ve verimli olmasını sağlayabilir.

Danışmanlık Hizmetlerinin Kalitesini Geliştirme

Tablo 7. Danışmanlık Hizmetlerinin Kalitesini Geliştirme

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	Adı	Kod	Adı	Kod	Açıklama
I	Danışmanlık hizmetlerinin kalitesini geliştirmek	I.1	Verdiği hizmetleri izlemek	I.1.1	Mesleki hedefleri ile iş kayıtlarını karşılaştırarak kendi gelişimi için sonuçlar çıkarır.
				I.1.2	Hizmet sonuçlarından hareketle kendi iş ve işleyişi ile ilgili öz değerlendirme yapar.
				I.1.3	Elde ettiği sonuçları mesleki gelişimi ve hizmet süreçlerinin iyileştirilmesinde kullanır.
		I.2	Danışmanlık hizmet süreçlerini iyileştirmek	I.2.1	Hizmetle ilgili memnuniyet, performans takibi, aldığı geribildirimler, alandaki gelişimler, talepler, değerlendirme sonuçları ve gözlemleri ve benzeri unsurlara göre danışmanlık hizmet süreçlerinin iyileştirme gereksinimlerini belirler.
				I.2.2	Belirlemelerine göre danışmanlık hizmet süreçlerinde, uygun düzeltme ve yenilikleri yapar.
				I.2.3	Yeni gelişen teknik ve yöntemlerin danışmanlık hizmet süreçlerine aktarılması ile ilgili katkıda bulunur.
				I.2.4	İhtiyaç belirlenen alanlarda yöntemlerine uygun şekilde psiko-eğitsel program, proje, eğitim ve bilgi materyalleri, ölçek ve benzeri geliştirir.

(MYK, 2017, s. 20)

Okul psikoloji danışmanlarının danışmanlık hizmetlerinin kalitesini geliştirebilmek adına okul psikolojik danışmanlar mesleki bilgi ve becerilerini güncel tutmalıdırlar. Bu kapsamda da gerek hizmet içi gerekse farklı eğitimler ve araştırmalar ile kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlanmalıdır. Yeni terapötik teknikler, değerlendirme araçları ve danışma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmak, süpervizyon süreçlerine katılarak geri bildirimler almak ayrıca etik standartlara uyum sağlamak, etkili iletişim, güvenilirlik, gizlilik, saygı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kalitesini artırabilir.

Okul psikoloji danışmanlarının verdikleri rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri izleyerek kendi gelişimlerini değerlendirmeleri hizmet süreçlerini iyileştirmelerine yönelik bir adımdır. Bu değerlendirme, hangi alanlarda iyileştirmelerin gerektiğini belirlenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanları, verdikleri rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerin sonuçlarını değerlendirerek kendi yeterliliklerini ve yetkinliklerini de değerlendirebilirler. Bu kapsamda okul psikolojik danışman yansıtıcı düşünme becerisi ile öz değerlendirme, öz düzenleme, öz planlama vb. kullanarak kendi eksikliklerini görmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi için planlamalar yapmasına yardımcı olur. Okul psikolojik danışman, elde ettikleri sonuçlar ve geri bildirimleri mesleki gelişimlerini desteklemek ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini iyileştirmek için kullanır. Bu da daha etkili danışmanlık süreci geliştirmelerine ve danışanlarına daha iyi destek sağlamalarına yardımcı olabilir. Sürekli öğrenme ve gelişme, okul psikolojik danışmanların mesleki yeterliliklerini ve becerilerini güçlendirmeleri için önemli bir yere sahip olabilir.

Okul psikolojik danışmanı belirledikleri, ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri süreçlerinde düzeltme ve geliştirmeler yapabilirler. Bu durum hizmetlerin daha etkili ve verimli olmasını sağlayabilirler. Okul psikolojik danışmanı sektördeki yeni kuramları, teknikleri, yöntemleri ve stratejileri takip ederek, okul rehberlik ve psikolojik danışma programında gerçekleştirebileceği gelişme ve düzeltmeleri rehberlik ve psikolojik danışma hizmet süreçlerine entegre etmeye çalışabilirler. Ayrıca okul psikolojik danışmanı belirlenen ihtiyaçlara yönelik olarak psiko-eğitim programları, projeler, eğitim ve bilgi

materyalleri gibi araçlar geliştirebilir. Böylece, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri güncel kalabilir ve öğrenenlerin, okulun ve toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerinin giderilmesinde etkin rol oynayabilir. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanı hizmet süreçlerini iyileştirerek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerin kalitesini artırabilir.

Mesleki Gelişim Faaliyetlerini Geliştirme

Tablo 8. Mesleki Gelişim Faaliyetlerini Geliştirme

Görevler		İşlemler		Başarım Ölçütleri	
Kod	Adı	Kod	Adı	Kod	Açıklama
J	Mesleki gelişim faaliyetlerini yürütmek	J.1	Bireysel mesleki gelişimini sağlamak	J.1.1	Mesleği ile ilgili yenilikleri uygun kaynaklardan takip eder.
				J.1.2	Mesleki hizmet kapsamına dâhil mevzuattaki değişimleri takip eder.
				J.1.3	Mesleki eğitim ihtiyacına göre çeşitli kurum veya kuruluşların düzenledikleri eğitim etkinliklerine katılır.
				J.1.4	Mesleki ve hizmet alanı dâhilindeki sempozyum, konferans ve benzeri faaliyetlere katılır.
				J.1.5	Kariyer psikolojik danışması uygulamalarında gereksinim duyması hâlinde süpervizyon alır.
				J.1.6	Kişisel kariyer hedeflerine göre kısa ve uzun dönemli mesleki gelişimini planlayarak uygular.
		J.2	Meslektaşlarının mesleki gelişimine ve paydaşların gelişimine destek vermek	J.2.1	Çalışma yöntemi ve deneyimleri hakkında meslektaşları ile bilgi paylaşımında /konsültasyon bulunur.
				J.2.2	Farklı düzeylerde deneyim sahibi kariyer geliştirme elemanlarına ve kariyer psikolojik danışmanlarına süpervizyon verir.
				J.2.3	Mesleki konularda yetkinliklerine uygun eğitimler verir.
				J.2.4	Hizmet verdiği kurum/kuruluştaki personele, yetkinliği dâhilindeki konularda eğitimler verir.
				J.2.5	Alanda staj yapanların mesleki gelişimine katkı verir.

(MYK, 2017, s. 21)

Okul psikolojik danışmanları mesleki literatür, akademik dergiler, profesyonel organizasyonların yayınları ve diğer güvenilir kaynaklardan yararlanabilmesi, mesleki gelişimine katkı sağlayacak bilgiler edinmesi beklenir. Bu sayede daha etkin ve bilgiye dayalı rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunması sağlanabilmektedir. Okul psikolojik danışmanın mesleki hizmet kapsamını ve bu alandaki yasal düzenlemeleri takip etmesi mesleğin gerektirdiği etik standartlara uygun hareket etmelerini sağlayabilir. Mevzuattaki değişiklikleri takip edebilmek ise okul psikolojik danışmanların mesleki hizmetlerini yasal düzenlemelere uygun şekilde sürdürmelerine yardımcı olabilir. Öte yandan okul psikolojik danışmanı sürekli olarak eğitim programlarına, seminerlere ve atölye çalışmalarına katılabilir. Bu gibi çalışmalara ve eğitimlere katılan okul psikolojik danışmanı yeni beceriler kazanabilir ve mevcut bilgilerini güncelleyebilirler. Eğitim etkinliklerine katılarak, okul psikolojik danışmanı ayrıca kendi mesleki ve alan yeterliliklerine, yetkinliklerini katkıda bulunabilir ve daha iyi hizmet sunabilir hâle gelebilirler. Ayrıca mesleki konferanslar, sempozyumlar ve diğer profesyonel etkinliklere katılarak okul psikolojik danışman alanlarında uzman kişilerle tanışabilir, yeni perspektifler ve düşünceler edinebilir, son araştırma bulgularını öğrenebilirler. Bu tür etkinlikler, okul psikolojik danışmanlarının vizyonlarını genişletmelerine ve yenilikleri öğrenmelerine yardımcı olabilir. Alınacak süpervizyon hizmeti okul psikolojik danışmanların kariyerlerindeki zorluklarla başa çıkmalarına, profesyonel gelişimlerini desteklemelerine ve etik standartlara uygun şekilde hareket etmelerine yardımcı olabilir.

Son olarak da okul psikolojik danışmanları kendi kariyer hedeflerini belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları planlayabilir ve uygulayabilirler. Kariyer hedeflerine yönelik planlama yapmak,

danışmanların geleceğe yönelik motivasyonlarını artırabilir ve başarılarını daha etkin bir biçimde gerçekleştirmelerine olanak tanıyabilir.

Okul psikolojik danışmanların meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımı, yeni fikirlerin, yöntemlerin, stratejilerin ve uygulamaların yayılmasını sağlayabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanın meslektaşlarıyla gerçekleştirdiği iş birliği ve bilgi alışverişi gerek okul içinde gerekse okul dışındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ilerlemesine ve etkili uygulamaların benimsenmesini destekleyebilir. Meslektaşlarına göre daha deneyimli olan okul psikolojik danışman, daha az deneyimli meslektaşlarına süpervizyon vererek onların gelişimine katkı sağlayabilirler. Bu süpervizyon süreci, mesleki standartların korunmasına ve mesleki yeterliliklerin gelişmesine yardımcı olabilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanı meslektaşlarına ve diğer paydaşlara uzmanlık alanlarına göre eğitimler vererek bilgi ve beceri eksikliklerini gidermesinde etkili olabilir.

Özellikle okul psikolojik danışmanın görevli olduğu okulda eğitim vermesi okul içindeki iletişimi güçlendirerek ortak bir rehberlik anlayışı geliştirilmesini sağlayabilir. Bu kapsamda da daha sağlıklı ve destekleyici bir çalışma ortamı yaratmasına yardımcı olabilir. Son olarak okul psikolojik danışmanı staj yapan öğrenenlere, yeni mezunlara veya mesleğe yeni başlayan okul psikolojik danışmanlara rehberlik ederek ve mesleki gelişimine katkıda bulunarak, mentorluk yaparak, onların mesleki geliştirmelerine ve pratik deneyimlerini artırmalarına yardımcı olabilirler. Bu başarı ölçütleri okul psikoloji danışmanlarının sadece kendi mesleki gelişimlerine odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda meslektaşlarının ve paydaşlarının gelişimine de katkı sağlamalarını gerektiğini vurgulamaktadır. Paydaşların ve meslektaşlarının gelişimiyle birlikte rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerek okul içinde gerekse okul dışında daha güçlü ve etkili hâle gelmesini sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan program esnekliği, uyarlanabilirliği, liderlik, bağlılık ve değerlendirme unsurları ele alınarak okul psikolojik danışmanlarının mesleki ana ve alt yeterlilikleri ile okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı arasındaki ilişki ağlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın alt soruları;

1. Araştırmanın birinci alt sorusu olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan ‘Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Geliştirme’ mesleki yeterlilik ve içinde yer alan alt yeterlilikler bağlamında program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmalıdır?
2. Araştırmanın ikinci alt sorusu olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan ‘Temel Okul Psikolojik Danışmanlığı Eğitimi Uygulama’ mesleki yeterlilik ve içinde yer alan alt yeterlilikler bağlamında program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmalıdır?
3. Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan ‘Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Bireysel Planlamalar Yapmalarına Yardım Etme’ mesleki yeterlilik ve içinde yer alan alt yeterlilikler bağlamında program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmalıdır?
4. Araştırmanın dördüncü alt sorusu olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan ‘Müdahale Hizmetleri Sunma’ mesleki yeterlilik ve içinde yer alan alt yeterlilikler bağlamında program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmalıdır?
5. Araştırmanın birinci alt sorusu olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan ‘Öğrencilere Dolaylı Hizmetler Sunma’ mesleki yeterlilik ve içinde yer alan alt

yeterlilikler bağlamında program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmalıdır?

6. Araştırmanın ikinci alt sorusu olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan ‘Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Değerlendirme’ mesleki yeterlilik ve içinde yer alan alt yeterlilikler bağlamında program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmalıdır?
7. Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan ‘Danışmanlık Hizmetlerinin Kalitesini Geliştirme’ mesleki yeterlilik ve içinde yer alan alt yeterlilikler bağlamında program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmalıdır?
8. Araştırmanın dördüncü alt sorusu olan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve okuryazarlıkta etkili olan ‘Mesleki Gelişim Faaliyetlerini Geliştirme’ mesleki yeterlilik ve içinde yer alan alt yeterlilikler bağlamında program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel yaklaşıma dayalı doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada incelenen olgu, Mesleki yeterlilik kurumu tarafından hazırlanan Ulusal Meslek Standartları (MYK) (2017)’da yer alan Psikolojik Danışman Seviye 6 Ulusal Meslek Standartları’dır. İlgili mesleki yerlilik yeterlilik standartları incelenirken, ele alınan sekiz yeterlilik (okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirme, temel okul psikolojik danışmanlığı eğitimi uygulama, öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etme, öğrencilere dolaylı ve müdahale hizmetleri sunma, danışmanlık hizmetlerinin kalitesini ve mesleki gelişim faaliyetlerini geliştirme) ve alt yeterliliğe odaklanılmış, iş sağlığı ve güvenliği (İSG) ile çevre koruma önlemleri ve iş organizasyonu başlıkları olan ki yerlilik olan çalışma kapsamı dışında program okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili olmadığından çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. İlgili sekiz yeterliliğin program okur yazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutlarıyla ilişki gösterdiğine odaklanılmıştır. İncelenen doküman ise tipik örnekleme yöntemiyle örneklem olarak seçilen Psikolojik Danışman Seviye 6 Ulusal Meslek Standartları’dır. Araştırmacıların ilgi ve çalışma alanları arasında olduğundan örnekleme alınmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırma kapsamında incelenen Mesleki Yeterlilik kurumu, Psikolojik Danışman Seviye 6 Ulusal Meslek Standartları MYK (2017) tarafından onaylanan 26 sayfalık birincil kaynaktır ve MYK’nın kendi internet sayfasından alınmıştır. Ayrıca çalışmada mesleki yeterlilik, ilgili mesleki yeterliliklerin alt yeterliliklerinin program okuryazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme boyutlarıyla ilişkisi betimsel analizi iki araştırmacı tarafından yapılmış, süreçte sonuçlar karşılaştırılmış ve analiz sonuçları arasında güvenilir bir yapıya ulaşılmıştır (%83).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada incelenen Mesleki Yeterlilik kurumu, Psikolojik Danışman Seviye 6 Ulusal Meslek Standartları MYK (2017) tarafından onaylanmış hâli pdf dosyası olarak indirilmiştir. Psikolojik Danışman Seviye 6 Ulusal Meslek Standartları, araştırmacıların iki tarafından önce serbest okunmuştur. Bu okumadan edinilen izlenimleri araştırmacılar birbiriyle paylaşmıştır. Sonrasında iki araştırmacı birlikte bir Psikolojik Danışman Seviye 6 Ulusal Meslek Standartları program okuryazarlığının esneklik, uyarlanabilirlik, liderlik, bağlılık ve değerlendirme öğeleri açısından incelemiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla betimsel analiz iki araştırmacı tarafından MYK (2017) Psikolojik Danışman Seviye 6 Ulusal Meslek Standartları MYK (2017) kapsamında ayrıntılı olarak yapılmıştır. Ayrıca ilgili doküman dikkate alınarak yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan boyutlar Miles ve Hiberman'ın (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığı formülüyle hesaplanmıştır. Bu süreçte sonuçlar karşılaştırılmış ve analiz sonuçları arasında güvenilir bir yapıya ulaşılmıştır (%83). Bunun yanı sıra her bir öğeye ilişkin analiz tablosunun altında mesleki yeterlilik, ilgili mesleki yeterliliklerin alt yeterlilikleri ve başarı ölçütleri verilmiştir.

BULGULAR

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanlarının okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ve mesleki yeterlilikleri rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kalitesini artırma ve öğrencilerin gereksinimlerini daha etkili bir şekilde karşılamak için kritik bir öneme sahiptir. Okul psikolojik danışmanlarının okulun düşünme kültürünün ve yaşam kalitesinin yükselmesinde katkı sağlayacak mesleki yeterlilikleri ve program okuryazarlıklarının geliştirilmesi, öğrenenlerin akademik başarıları ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesine de katkı sağlayabilir.

Bu kapsamda Ulusal Meslek Standartları kapsamında belirlenen ve Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından 2017 yılında yayınlanan Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterliliklerinin rehberlik ve psikolojik danışma programı okur yazarlığına karşılıklı olarak nasıl yansıdığı ele alınmaktadır.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinden “Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Geliştirme” C Görevinin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterlilikleri alanında biri olan “Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirme” görevi; C.1 kodu (Öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gereksinimlerini belirlemek) ve C.2 kodu (Programın amaç ve vizyonunu belirlemek), C.3 kodu (Okul psikolojik danışmanlığı programı yıllık çalışma takvimi geliştirmek) ve C.4 kodu (Sınıf rehberliği programları geliştirmek) altında ele alınmaktadır.

Bu mesleki yeterliliklere sahip olan bir okul psikolojik danışmanı aynı zamanda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında yer alan program esnekliği, program uyarlama, uygulama, programın gelişim bağlamında değişimi ve programda yer alan içerik, kazanım ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını daha esnek bir yapıda yer alacağı söylenebilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanın bu yılki gerçekleştirilebilecek özel hedefleri belirlerken bir yıl önceki programı eleştirel bir gözle incelemesi eksik yanlarını, fazlalıkları veya olumlu yanlarının farkında olarak programı değerlendirmesi ve geliştirmesi rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarı olan bir bireyden beklenen davranışlardandır. Bu doğrultuda nitelikli bir okul psikolojik danışman programdaki istenilen sonuçların, beklentilerinde farkındadır. Çünkü rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığına sahip olan bir okul psikolojik danışman programında yer alan öğelere hâkim olup, gelişmeye açık yönlerin farkındadır.

Nitekim okul psikolojik danışmanlığı programı geliştirme görevinde yer alan ilk işlem C.1 kodu (Öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gereksinimlerini belirleme) öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gereksinimlerini belirleme işlemi danışmanın program esnekliğinde yer alan becerilere sahip olması gereken bir boyuttur. Jonker, März, & Voogt, (2020)'a göre de program esnekliğinde, yer alan öğrenenin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarına göre göz önünde bulundurma ve programın toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanabilirliği, öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gereksinimlerini doğrudan etkileyebilir. Programın uyarlanabilmesi ve uygulamasında da öğrenin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gereksinimlerini belirleyen bir okul psikolojik danışmanı, öğrencilerin özelliklerine göre (bilişsel, sosyal,

duyuşsal, ahlaki, çabasal vb.) programı uyarlayabilir. Nitekim program uyarlaması Wang’a (1980 aktaran Ayaz, 2023) göre alternatif öğretim stratejilerinin ve kaynaklarının kullanılması ile öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak olarak tanımlanarak okul psikolojik danışmanın öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gereksinimlerini belirleme boyutuyla doğrudan ilintilidir.

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterliliklerinde yer alan okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirme görevinde yer alan ikinci işlem C.2 kodu (programın amaç ve vizyonunu belirleme) olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının amacı ve vizyonu, programın temellerinden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı, bu amaçların doğru bir şekilde belirlenmesini ve formüle edilmesini sağlamada katkı yaratabilir. Okul psikolojik danışmanın ulaştığı bu sonucu okul rehberlik yürütme komisyonda yer alan diğer üyeler ile paylaşarak iş birliği çerçevesinde yeni bir program oluşturma veya var olan programın eksikliklerini gidermek rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığına sahip olan bir danışman için programı sürdürmede ve etkisini artırmada önemlidir. C.2 de yer alan başarı ölçütlerinden biri olan “Okul psikolojik danışmanlığı programının önümüzdeki birkaç yılda ulaşılacak hedefleri ile ilgili vizyonu ifade edebiliyor” olması ise okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı açısından okul psikolojik danışmanın programın hedeflerinin netleştirmesine imkân sağlayabilir. Buysa öğrencilerin akademik başarılarını artırma, psikososyal gelişimlerini destekleme, okul ortamında iyileştirmeler sağlama veya topluma uyum sağlamasına yardımcı olabilir. Nitelikli bir okul psikolojik danışmanın programda yer alan amaç ve vizyonlara gerekli esnekliği sağlayarak bağlılık gösterilmesi uygulamada fayda sağlayabilir.

Nitekim Yaşaroğlu & Manav (2015) öğretim programının planlanan durumu ile gerçekleşen durumu arasındaki farkı programa bağlılık olarak ele almaktadır ki bu durum, okul psikolojik danışmanın programda yer alan amaç ve vizyonları bilip uyarlamasını da beraberinde getirecektir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterliliklerinde yer alan programı geliştirme görevinde üçüncü işlem C.3 kodu (Okul psikolojik danışmanlığı programı yıllık çalışma takvimi geliştirmek) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan öğrencilerin mesleki (kariyer), akademik (eğitsel) ve kişisel sosyal gelişim alanlar olarak ele alınan ana temalarında yer alan kazanımlara göre okul psikolojik danışmanlığı programı yıllık çalışma takvimini hazırlayıp geliştirmek iyi bir okul psikolojik danışmanın sahip olması gereken mesleki yeterlilikle doğrudan ilintilidir.

Zamanı öğrencilerin, ana temaların ve programdaki kazanımlara göre planlayabilmek ve bununla ilgili uygulamaları okulun koşullarına ve bağlamına göre yapılandırmak önemli bir yeterliliktir. Böyle bir süreçte ise program esneklik ve uyarlanabilirlik becerileri devreye girecektir. Nitekim Brown (2002)’da uygulayıcıların eğitim programlarını uygulamalarında programı uyarlamayı önemseyip uygulamalarını kendi mesleki yeterlilikleri ve özerkliğini içine katarak uygulamaları gerektiğini vurgular.

Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirme görevinde yer alan dördüncü işlem C.4 kodu (Sınıf rehberliği programları geliştirmek) altında ele alınmaktadır. Bu bağlamda öğrenenlerin gereksinimlerini ve ihtiyaçlarını tanımlanabilmesi, giderilebilmesi için çeşitli kaynaklardan araştırmalar yapmasına ve bu kaynakları nasıl kullanacaklarını anlamalarına yönelik yargılama süreçlerinin daha sağlıklı ve güveliler olmasını sağlar. Okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması ayrıca programın öğelerine, kavramlarına, yapısına ...vb. hakim olması ile birlikte oluşturulacak okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile gerçekleştirilecek hizmetlerinin daha etkin, planlı ve profesyonel olmasını sağlar. Bu sayede okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir ve onlara destek olabilir. Bunun yanında okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan okul psikolojik danışmanlarının diğer eğitimciler, veliler ve diğer paydaşlarla nasıl iş birliği yapacaklarını anlamalarına yardımcı olur.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini okulun genel hedefleriyle uyumlu bir şekilde yürütülmesi açısından da okul psikolojik danışmanına olanak tanır. Bu sayede, okul psikolojik danışmanları, okulda herkesle daha verimli ve etkili iletişim kurabilir. Bu da okuldaki genel başarıyı artırmaya ve öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağlamaya yardımcı olabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanın okul rehberlik

ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra daha çok “Var olan eğitim programına bağlılık gösterirken içerisinde bulunduğu çevre şartlarına göre eğitim programında uyarlamalar gerçekleştirebilir.” yeterliliği ile ilişkilidir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanından okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı çerçevesinde eğitim-öğretim yılı başında oluşturulan okul rehberlik ve psikolojik danışma programına öğrencilerin ihtiyaçları ve gereksinimlerindeki değişimler ile var olan programda esnek bir şekilde düzenleyebilir veya uyarlayabilir. Öğrencilerin güncel ihtiyaçları ve gereksinimleri doğrultusunda okul rehberlik ve psikolojik danışma programının kazanımları, yöntemleri veya süreçleri revize edilebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı kapsamında eğitim- öğretim yılı içerisinde öğrencilerin ihtiyaçları ve gereksinimleri doğrultusunda uyarlanan ve değişime giden okul rehberlik ve psikolojik danışma programında yapılacak değişikliklerde öğrencilerin ve paydaşların geri bildirimlerini dikkate alarak programın daha etkili hâle gelmesi için gerekli düzenlemeleri yapabilir. Bu durum okul psikolojik danışmanının iyi bir okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olmasının yanında iş birliğine açık, görüşlere saygılı olması program liderinin özelliklerinden birine de sahip olduğunu da gözlemlememizi sağlamış olur.

Öğrencilerin ihtiyaçlarının zaman içinde değişebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle okul rehberlik ve psikolojik danışma programının periyodik olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi önemlidir. Öğrencilerin güncel hedefleri ve gereksinimleri doğrultusunda programın sürekli olarak yenilenmesi, değiştirilmesi veya uyarlanması, öğrencilerin daha iyi desteklenmesini sağlar ve programın etkililiğini artırır. Bu şekilde, okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ve ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yanıt verebilirler. Bu durum okul psikolojik danışmanının okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına ile paralel düzeyde ilerler. Ayrıca, bu esneklik, okulun hedeflerine ve planına da uyumlu olmalıdır. Bu nedenle, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı okul psikolojik danışmanlarının programı etkili bir şekilde yönetmelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlamalarına yardımcı olur.

Sınıf rehberliği programının geliştirmenin rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı ile ilişkisi, programların başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi ve öğrencilere maksimum fayda sağlaması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının bu kritik bağlantının farkında olmaları ve okul psikolojik danışmanların rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığına sahip olmaları iş birliği içerisinde yer aldığı diğer paydaşlara da yardımcı olum görüş bildirmelerine ve sınıf rehberlik programını uygun şekilde hazırlamaları ve geliştirmelerine yardımcı olur. Bu sayede, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve yeteneklerine daha etkin bir şekilde yanıt verilebilir.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinden “Temel Okul Psikolojik Danışmanlığı Eğitim Programını Uygulama” D Görevinin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterliliklerinden “Temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programını uygulama” görevi (D); D.1 kodu (Sınıf rehberliği programları uygulama) ve D.2 kodu (Grup etkinliklerinin yürütülmesinde liderlik yapma) altında ele alınmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programını uygulama görevinde yer alan ilk işlem D.1 kodu (Sınıf rehberliği programları uygulama) altında ele alınmaktadır. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması programının temel unsurlarını anlama ve etkili bir şekilde uygulayabilme becerisini ifade edebilir. Ayrıca okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olan bir okul psikolojik danışmanı okul rehberlik ve psikolojik danışma programının bileşenlerini, amaçlarını, yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini anlamayı, yorumlamayı, değerlendirmeyi ve bir bütün olarak görebilmeyi ve programı uyarlamalarla kullanabilmeyi içerir. Bu durum sınıf rehberlik programı içinde geçerlidir. Okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programını hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken kullandığı okul rehberlik ve

psikolojik danışma programı okuryazarlığını sınıf rehberlik programında iş birliği içinde kullanabilmelidir. Bu kapsamda “Sınıf rehberliği programları uygulama” görevinde yer alan başarı ölçütleri; D.1.1 (sınıf rehberliği oturumlarında sınıf rehberliği programındaki etkinliklerle ilgili sınıf yerleşim planı, teknik olanaklar ve kullanacağı materyaller gibi düzenlemeleri önceden planlar), D.1.2 (sınıf rehberlik programındaki etkinlikleri rehberlik saatleri haftalık programı doğrultusunda uygular) ve D.1.3 (gerektiğinde uygulamada etkinliklerin uygulama sırasını değiştirir yada alternatif bir etkinlik uygular) ..vb. program esnekliği ve program uyarlamasının yer aldığı rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığıyla doğrudan ilintilidir. Bağlama göre uygulamada etkinliklerin uygulama sırasını değiştirme ya da alternatif bir etkinlik üretilmesi okul psikolojik danışmanın programa esnek yaklaşımını gerektirir (Pakenham & Viskovich, 2019).

Bu bağlamda sınıf rehberlik programlarındaki etkinliklerle ilgili sınıf yerleşim planı, teknik olanaklar ve kullanacağı materyal gibi düzenlemeleri, rehberlik saatleri haftalık program doğrultusunda planlanması ve uygulanması ayrıca gerektiğinde programda yer alan kazanımların sırasını değiştirilmesi ya da alternatiflerin eklenmesi okul psikolojik danışmanların okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olması gerektiğinin bir göstergesidir.

Okul psikolojik danışmanlarının temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programını uygulama görevinde yer alan ikinci işlem D.2 kodu (Grup etkinliklerinin yürütülmesinde liderlik yapma) altında ele alınmaktadır. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının temel bileşenlerini anlamak, programın amacını, hedeflerini, kazanımlarını ve yöntemlerini kavramakla başlar.

Sınıf rehberlik programında kullanılacak etkinliklerin seçiminde ve uygulanmasında okul psikolojik danışmanına ve sınıf rehber öğretmenine etkili bir program hazırlamada katkı sağlar. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin planlanması ve uygulanması öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişim dönemi özelliklerine uygun olmalıdır. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanı sınıf rehber öğretmenine süreçte etkinlikleri etkili bir şekilde organize etmek ve uygulamak için rehberlik edip grup etkinliklerinin yürütülmesinde liderlik sağlayabilir. Okul psikolojik danışman sınıf rehber öğretmenin sınıf rehberlik etkinliklerini ve programını geliştirmesi ve uygulaması sürecinde, liderlik rolünü üstlenmektedir. Bu bağlamda rehberlik ve psikolojik danışma okuryazarlığı program liderliğinde de önemli bir rol üstlenmektedir. Nitekim okul rehberlik ve psikolojik danışma programını sınıf rehber öğretmenlerine tanıtmak, sınıf rehber öğretmenlerinin birbirleriyle koordineli çalışmada program liderliği görevini yerine getirebilirler. Ayrıca okul psikolojik danışmanı, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile sınıf rehberlik programı arasındaki bağlamsal ilişkinin kurulması ve bu konuda sınıf rehber öğretmenlerine destek sağlamada program liderliği görevi üstlenebilirler. Öyle ki Demir (2022) de program liderini eğitim ve öğretim programı uygulayabilen ve farklı sorunlara göre gerekli duyarlılığını gösteren bireyler olarak ele alır. Benzer şekilde de Day & Sammons, 2013; Whitworth and Chiu, 2015 aktaran Shan & Chen, 2022)’de öğretimsel kapasitenin ve bireysel yeterliliklerin gelişiminde (Örneğin; öğrenme ve öğretim sürecindeki bilginin yapılandırılmasında, yeterlilik, değer, motivasyon ve bağlılıkta) program liderlerine katkıda bulunur. Okul psikolojik danışmanı bu kapsamda hem okul psikolojik danışma programının içinde yer alan programın bileşenlerini, amaçlarını, yöntemlerini ...vb. iyi bilirken hem de sınıf rehberlik programında yer alan bu özelliklere hakim olabilmelidir ki paydaşlarla ortak rehberlik anlayışı çerçevesinde, programın amaçlarına uygun etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması için müşavirlik yapabilsin. Bu durumda okul psikolojik danışmanlarının iyi birer okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olmaları iyi birer program lideri olmalarını da gerekli kılmaktadır.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma program esnek olmalıdır. Özellikle öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve gereksinimleri olduğu düşünüldüğünde, programın esnek olması ve değişikliklere açık olması oldukça önemlidir. Okul psikolojik danışmanı olarak, öğrencilerin gelişimlerini desteklemek ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek adına gerektiğinde programa değişiklikler yapabilir ve uyarlamalara gidebilir. Bu sayede, programın etkinliği artırılabilir ve öğrencilerin başarılarına olumlu katkılar sağlanabilir. Programda bu değişikliğe etkili bir şekilde gidebilmek adına okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olması önemlidir.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinden “Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Bireysel Planlamalar Yapmalarına Yardım Etme” E Görevinin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterlilikleri alanında belirlenen üçüncü görev olan “Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etme” şeklinde ele alınıp üç işlemden oluşmaktadır. Bu işlemler; E.1 kodu (Kariyer planlama ile ilgili portfolyo dosyası hazırlamak), E.2 kodu (Öğrencinin gelişimine yönelik görüşmeler yapmak) ve E.3 kodu (Öğrencinin gelişimine yardım etmek için ilgili kişilerle görüşmek) altında ele alınmaktadır.

Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etme görevinde yer alan birinci işlem E.1 kodu (Kariyer planlama ile ilgili portfolyo dosyası hazırlamak) şeklindedir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programına baktığımızda üç temel gelişim alanı (mesleki (kariyer), akademik (eğitsel) ve kişisel-sosyal) olarak karşımıza çıkmaktadır ki bu alanlardan özellikle kariyer planlama ile ilgili portfolyo dosyası hazırlama işleminde önemli mesleki yeterlilik alanı olarak karşımıza çıkabilir. Bu kapsamda danışmanın öğrenenleri farklı kariyer planlamalarına yönlendirmesi, bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerine göre mesleki rehberlik uygulamalarına girebilmesi rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında yer alan mesleki (kariyer) gelişim alanını ve bu alanda yer alan kazanımları sınıf düzeylerine göre okuyabilmeleriyle doğrudan ilişkili olabilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı, öğrencilere hedef belirleme ve karar verme süreçlerinde rehberlik etme becerilerini içerir. Bu süreçte, öğrencilere kendi ilgi, yetenek ve değerlerine dayalı olarak eğitim ve kariyer hedefleri belirlemelerine yardımcı olunur ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmaları için nasıl bir plan yapabileceklerini oluşturulan portfolyolardan destek alınarak gerçekleştirir. Okul psikolojik danışmanı mesleki yeterlilikleri ile öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını anlamalarına ve bu alanlarda sağlıklı bir gelişim göstermelerine yardımcı olurken, aynı zamanda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ile bu ihtiyaç ve gereksinimlerin programda giderilmesini hedefleyebilir.

Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etme görevinde yer alan ikinci işlem E.2 kodu (Öğrencinin gelişimine yönelik görüşmeler yapmak) şeklindedir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı, öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar da etkili bir rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunabilmede öğrencilere uygun psikolojik testlerin seçilmesi, uygulanması ve sonuçların doğru şekilde yorumlamada değerlidir. Ayrıca danışmanların öğrencilerin gelişime yönelik görüşme yapma işlemi farklı ölçme araçları (psikolojik testler ve envanterler ...vb.) kullanarak bireyi tanımaya ve kişilik özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve güçlü/zaaf noktaları gibi faktörlerini belirleyerek mesleki, akademik, kişisel ve sosyal gelişim alanlarında gerekli rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde de katkı sağlayabilir. Bu bağlamda elde edilen bilgiler okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ile okul psikolojik danışmanı tarafından okul rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan gelişim alanları içerisindeki kazanımlarda özel hedefler olarak okul rehberlik ve psikolojik danışma programına eklenir, düzeltilir, uyarlanır veya alternatifleri oluşturulabilir.

Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etme görevinde yer alan üçüncü işlem E.3 kodu (Öğrencinin gelişimine yardım etmek için ilgili kişilerle görüşmek) şeklindedir. Nitelikli bir okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programını okuyazarken programın gelişim alanlarına uygun ilgili paydaşlarla iş birliğine girmesi gerekmektedir.

En etkili program, uygulayıcıları kadar değerli olacağından okul psikolojik danışmanın bireysel planlama yapmasına yardımcı olduğu öğrencilerin veli ve öğretmenleriyle konsültasyon görüşmelerini organize etmesi programa esnek bir bakış açısıyla yaklaşması, programı uyarlayabilmesi ve programda yer alan gelişim alanlarını (mesleki, akademik, kişisel sosyal) ve bu alanlarda kazanımları okumasını da gerektirmektedir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve potansiyellerini maksimize etmelerine yardımcı olurken, onların sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunur. Bu nedenle, okul yönetimi ve eğitimciler, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığının önemini ve

etkisini dikkate alarak kendilerini bu kapsamda geliştirmelidirler. Bu sayede öğrencilere sunulacak okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile sınıf rehberlik programı ile okulda yer alan diğer programlarında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, gereksinimleri açısından uyarlanarak öğrencilerin bu ilgi, ihtiyaç, gereksinimlerini gidermesi de gerekmektedir.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinden “Müdahale Hizmetleri Sunma” F Görevi Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterlilikleri alanında belirlenen dördüncü görev olan “Müdahale hizmetleri sunma” olarak ele alınıp bu görevde iki işlem bulunmaktadır. Bunlar; F.1 kodu (Kritik yaşam olayları yaşayan öğrencilere yardım etmek) ve F.2 kodu (Kritik yaşam olayları yaşandığında okul ve topluma yönelik olarak alanında liderlik yapmak) altında ele alınmaktadır. Müdahale hizmetleri sunma görev alanında yer alan F.1 kodu (Kritik yaşam olayları yaşayan öğrencilere yardım etmek) işlemi programda yer alan gelişim alanlarının (akademik, mesleki, kişisel, sosyal) hepsinde etkili bir şekilde kullanılabilecek bir yeterliliktir.

Öyle ki okul psikolojik danışman okulundaki farklı problemler, ihtiyaç ve gereksinimler yaşayan öğrencilerini ne kadar iyi tanırsa onlara o ölçüde rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunabilir. Bu ise program gelişim alanlarını, bu alanlarındaki kazanımları esnek ve uyarlayabilir bir şekilde okuyup yazmayı beraberinde getirir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarının öğrencilerin gereksinimlerine uygunluğunu değerlendirmelerine ve gerektiğinde programları uyarlamalarına olanak tanır. Bu durumu okul psikolojik danışmaların yeterliliklerinin verildiği F.1 kodunda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan bir okul psikolojik danışmanının ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine gereksinim duyan öğrencileri belirlerken, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanmasında kullanılacak teknikleri ve yaklaşımları etkili bir şekilde kullanılmasını ve ayrıca ev ziyaretleri gibi önleme hizmetlerinin etkinliğini değerlendirebilir ve raporlama süreçlerinde daha bilinçli bir şekilde hareket edebilmesini sağlar. Nitekim okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması, programı anlama, kullanma ve değerlendirme becerilerini ifade ederken aynı zamanda programda yer alan gelişim alanları ve kazanımlara uygun olarak öğrencilere destek sağlamalarına yardımcı olabilir.

Okul psikolojik danışmanın müdahale hizmetleri sunma görev alanında yer alan F.2 kodlu işlem kritik yaşam olayları yaşandığında okul ve topluma yönelik olarak alanında liderlik yapmak şeklinde ele alınmaktadır. Öyle ki bu boyutta yer alan “kriz durumunda müdahale planı hazırlama” başarı ölçütü okul rehberlik ve psikolojik danışma programının da yer alan gelişim alanlarını ve buradaki kazanımları iyi bilmeyi, bağlama göre uyarlayabilmeyi, müdahale planı hazırlamayı ve bunu program liderliğinin takım liderliği boyutuyla uygulamaya sokup, değerlendirmeyi beraberinde getirebilir ki bu ise okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığıyla ilişki gösterebilir.

Bu kapsamda rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı, okul psikolojik danışmanının kriz durumlarına hazırlanmasına yardımcı olabilir. Okul psikolojik danışmanları, rehberlik ve psikolojik danışma programı içinde belirtilen müdahale stratejilerini ve prosedürlerini kullanarak kriz durumlarında etkili bir şekilde hareket edebilirler. Ayrıca rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı okul psikolojik danışmanının oluşturduğu müdahale planını etkili bir şekilde uygulamasına ve sonrasında müdahalenin etkililiğinin değerlendirip, yorumlanmasında, olumlu ve olumsuz yönlerinin incelenmesinde ve düzeltilmesinde için önemli bir beceridir.

Rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı, okul psikolojik danışmanının farklı paydaşlar arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamasına yardımcı olabilir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programları, kriz durumlarında okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında iletişimi kolaylaştıracak iş birliği stratejileri geliştirebilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı yanında farklı birçok alanda program liderliği becerisini de sahip olması gerektiği karşımıza çıkmaktadır.

Nitekim program lideri olan bir psikolojik danışmandan Wiles (2008) göre de programı tanımlaması, iş birliği yapması, faaliyetleri koordine etmesi, programın uygulanması ve yürütülmesi için gerekli olan kaynakları ve destekleri sağlaması beklenmektedir. Şimdiye kadar incelediğimiz diğer okul psikolojik danışmanların mesleki yeterliliklerinde de özellikle vurgulanan işbirliği, ortak rehberlik anlayışı çerçevesinde müşavirlik yapılması, gerçekleştirilecek olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri için gerekli test, envanter ..vb. kaynakların sağlanması, sınıf rehberlik programının oluşturulmasına yardımcı olunması gibi farklı birçok alanda yer alan bu durumlar okul psikolojik danışmanın program liderliği görevini üstlenmesi gerektiğini gösterebilir.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinden “Öğrencilere Dolaylı Hizmetler Sunmak” G Görevi Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanın mesleki yeterlilikleri arasında yer alan “Öğrencilere dolaylı hizmetler sunmak” görevi; G.1 (Öğrencileri ilgili kurumlara sevk etmek), G.2 (Konsültasyon/müşavirlik yapmak), G.3 (İlgililerle iş birliği yapmak) kodlu işlemlerden oluşmaktadır. Bu üç kodlu işlemler okul rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan üç gelişim alanı bu alanlardaki kazanımlar ve programın genel felsefesiyle tutarlılık arz etmektedir.

Nitekim iyi bir okul psikolojik danışman öğrencilere dolaylı hizmetler sunarken bütün mesleki yeterliliklerine bir arada kullanıp öğrenenlerin bireysel farklılıklarına göre ilgili kurum ve kuruluşlara sevk edip bu kuruluşlarla koordineli çalışabilmelidir. Bu bağlamda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı boyutunda yer alan program liderliği ve program uyarlayabilme fonksiyonunu da esneklikle birlikte kullanabilmektedir. Unutulmamalıdır ki okul rehberlik ve psikolojik danışma programı bulunduğu bağlamla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamsal ilişkide okulun bulunduğu koşullar, öğrenenin bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar, toplumun bulunduğu koşullar öğrenene sunulacak dolaylı hizmetleri de doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle bağlamsal ilişkide okul psikolojik danışmanın program esnekliğine sahip olması, rehberlik ve psikolojik danışma programı iyi okuyup yazması ve programa katkı sağlayacak kuruluşları iyi tespit edebilmesi ve onlarla iş birliği içinde çalışabilmesi gerekmektedir. Öğrenenlere dolaylı hizmetler sunma becerisi sayesinde okul psikolojik danışmanı öğrencilerle doğrudan etkileşime geçmeden dolaylı olarak öğrenenlerin kendini gerçekleştirme süreçlerine katkı sağlayabilir.

Oluşturulan ortak rehberlik anlayışı ile de sadece okul dışında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrenenlerin sosyal, akademik ve duygusal yönden desteklenmesini sağlayabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ile sadece öğrenenlere yöneltilecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini planlaması yeterli olmayabilir. Öğrenenlerin etkileşim hâlinde olduğu diğer paydaşlara da ihtiyaç ve gereksinimleri kapsamında rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunmalıdır.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını genel ve yerel hedefler ve özel hedefler doğrultusunda hazırlayan okul psikolojik danışmanın rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olması öğrenenlerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek için kritik bir rol oynamaktadır. Bunun nedeni olarak okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve güncellenmesi sürecinde aktif bir şekilde yer almasından kaynaklanabilir. Bunun yanında okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması öğrenenlerin ihtiyaçlarını fark etmek, belirlemek ve uygun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunarak bu hizmetlerin etkililiğini izlemesi için önemli bir beceridir.

Belirlenen ihtiyaçlar kapsamında öğrenenin belirli bir kurum veya kuruluşa sevk edilmesi ve bu süreç içerisinde sevk edilen öğrenenin ilerlemesini izlemek, programı da öğrenen için gerçekleştirilebilecek ek hizmetler kapsamında geliştirebilmesi için okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olması gereklidir.

Okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması diğer mesleki yeterliliklerinde olduğu gibi iş birliği yapmaya açık olması okul rehberlik ve psikolojik danışma programının

etkililiğinin artmasında önemli bir yere sahiptir. Okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olması hem öğrenenin hem de okul topluluğunun daha sağlıklı ve destekleyici bir ortamda gelişimine katkıda bulunması açısından önemlidir. Bu sayede, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı çerçevesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri daha etkili, verimli ve öğrenen merkezli bir yaklaşımla hizmet sunabilir ve öğrenenlerin geleceğe daha güvenli adımlarla ilerlemelerine destek olabilir.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinden “Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Değerlendirmek” H Görevi Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanın mesleki yeterlilikleri arasında yer alan “Okul psikolojik danışmanlığı programını değerlendirmek” görevi H.1 (Okul psikolojik danışmanlığı programının sonuçları ile ilgili bulgular elde etmek) ve H.2 (Okul psikolojik danışmanlığı programını düzeltmek) kodları ve başarı ölçütlerinden oluşmaktadır. Bu iki kodlu işlemler okul rehberlik ve psikolojik danışma programında yer alan üç gelişim alanı bu alanlardaki kazanımlar ve programın genel felsefesiyle tutarlılık arz etmektedir.

Program değerlendirme programın planlanması, tasarlanması, uygulanması, geliştirilmesi ve revize edilmesini içine alan çok boyutlu bir yapı olup, bu yapı program geliştirme modellerine (teknik ve teknik olmayan program geliştirme modellerine göre) göre farklılık göstermektedir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen & Wingate; 2012). Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının da okul rehberlik ve psikolojik danışma programının dayandığı temel felsefe ve eğitim felsefesi yaklaşımını okuyabilmesi, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında yer alan öğeler arasında ilişki kurabilmesi, okul psikolojik danışmanlığı programını değerlendirmede kullanılan temel mesleki yeterliliklerden biri olabilir.

Öyle ki okul psikolojik danışmanlığı programının sonuçları ile ilgili bulgulara ulaşmak, geri bildirim devreye sokma, okul psikolojik danışmanlığı programını düzeltme, sınıf rehberlik programıyla gerekli geri bildirimsel ilişkiyi kurma; rehberlik ve psikolojik danışma programının bütüncül bir şekilde ve esnek olarak okunmasını da gerektirebilir.

Bu mesleki yeterlilikler sayesinde okul psikolojik danışmanları okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarını etkili bir şekilde değerlendirebilir ve gerekli durumlarda iyileştirmeler yapabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması programın eğitim öğretim dönemi içerisinde ve sonunda farklı bakış açısıyla objektif bir şekilde değindirebilmesini sağlayabilir. Okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olması farklı program değerlendirme modellerine ilişkin fikir sahibi olmasını da sağlamış olup bu kapsamda gerçekleştireceği okul rehberlik ve psikolojik danışma programı daha profesyonel şekilde ele alınması sağlayabilir.

Okul psikolojik danışmanların, okul psikolojik danışmanlığı programlarının etkinliğini değerlendirmesi ve geliştirmesi etkili bir okul rehberlik ve psikolojik danışma programının oluşturulmasında ve sürdürülmesinde önem arz eder. Bu değerlendirme sürecinde, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan bir okul psikolojik danışmanın program bilgisi kapsamında okul psikolojik danışma programında yer alan genel ve yerel hedeflerin yanında belirlediği özel hedefler ve kazanımlar doğrultusunda daha tutarlı ölçütler belirlemesine ve kullanılmasına yardımcı olabilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında okul psikolojik danışmanlığı programının başarısını etkileyen önemli bir faktör sayılabilir. Okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması öğrenenlerin, okulun ve toplumun ihtiyaçlarını, gereksinimlerini tanıması, analiz etmesi ve bu doğrultuda oluşturduğu okul rehberlik ve psikolojik danışma programını değerlendirmesi açısından bireye destek sağlamaktadır. Okul rehberlik ve psikoloji programının değerlendirilmesinde okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olan bir okul psikolojik danışmanı program kapsamında sunulan hizmetlerin planlanmasını, uyarlanmasını ve uygulanmasını sağlanabilir. Böylelikle, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı okul rehberlik ve

psikolojik danışma programının sürekli olarak güncellenmesi, geliştirilmesi ve öğrenenlerin, okulun ve toplumun ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesi mümkün hâle getirebilir.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinden “Danışmanlık Hizmetlerinin Kalitesini Geliştirmek” I Görevi Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanın mesleki yeterlilikleri arasında yer alan “Danışmanlık hizmetlerinin kalitesini geliştirmek görevi iki işlemden oluşmaktadır. Bunlar; I.1 (Verdiği hizmetleri izlemek), I.2 (Danışmanlık hizmet süreçlerini iyileştirmek) kodları ve başarı ölçütleriyle ele alınmaktadır. Verilen bu mesleki yeterlilikler sayesinde okul psikolojik danışmanları okul rehberlik ve psikolojik danışma programları kapsamında gerçekleştirilen hizmetlerin kalitesini arttırarak daha etkili bir hizmet sunması amaçlanmaktadır. Öyle ki program esnekliği, liderliği, gelişim bağlamında değişim ve uyarılana bilirlği boyutlarında etkin okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip bir okul psikolojik danışman, rehberlik ve psikolojik danışman hizmetlerinin niteliğini geliştirme adına farklı kaynaklardan araştırmalar yapabilir, günceli uygulamadaki programa yansıtabilir ve bu bağlamda programı okul boyutunda yenileyebilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olan bir okul psikolojik danışmanı öğrenenlerin, okulun ve toplumun ihtiyaçlarını, gereksinimlerini doğru bir şekilde farkına varma, tanıma, analiz etme, değerlendirme ve ele alma yeteneğine de katkı sağlayabilir. Bu durum da daha etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasını sağlayabilir ve bu durum öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel-sosyal gereksinimlerini tamamlamasına yardımcı olurken aynı zamanda nihai amaçlarına ulaşmalarına da katkı sağlayabilir. İşte bu bağlamda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığının okul psikolojik danışmanının gerçekleştirdiği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kalitesini etkileyebilir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan okul psikolojik danışmanı toplumsal faktörleri ve çeşitli sosyal dinamikleri daha iyi anlayabilir. Bu, okul psikolojik danışman öğrenenlere daha kapsamlı bir destek sağlamalarına yardımcı olabilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı, okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programını geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olur. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanı okul rehberlik ve psikolojik danışma programını öğrenenlerin ihtiyaçlarına daha iyi uyacak şekilde özelleştirebilir ve uygulayabilirler. Bunu gerçekleştirebilmesi için okul psikolojik danışmanın ihtiyaçları ve gereksinimleri iyi analiz edebilmesi ve okul rehberlik ve psikolojik danışma programının boyutlarına hâkim olması gerekmektedir. Bu gerekliliği okul psikolojik danışmanın yeterlilikleri arasında bulunması gerekli olabilen rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı ile tamamlanabilir.

Ayrıca okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan bir okul psikolojik danışmanı mesleki yeterliliklerin başarı ölçütleri arasında yer alan “Yeni gelişen teknik ve yöntemlerin danışmanlık hizmet süreçlerine aktarılması” için kendini sürekli geliştirmeli, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemeli ve bu kapsamda da günceli takip etmelidir. Okul psikolojik danışmanına okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı ile kendini sürekli yenileyebilir, öz değerlendirme, öz düzenleme ve yansıtma becerilerine sahip olabilir. Bu durumda da okul psikolojik danışma programı kapsamında gerçekleştirilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kalitesinin artmasında önemli bir yer edinebilir.

Okul Psikolojik Danışmanın Mesleki Yeterliliklerinden “Mesleki Gelişim Faaliyetlerini Yürütmek” J Görevi Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Okuryazarlığı ile İlişkisi

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterlilikleri alanında belirlenen son görev olan “mesleki gelişim faaliyetlerini geliştirmek” olarak yer alıp J.1 (Bireysel mesleki gelişimini sağlamak) ve J.2 kodları (Meslektaşlarının mesleki gelişimine ve paydaşların gelişimine destek vermek) altındaki işlemler ve başarı ölçütlerinden oluşmaktadır. Bu kodlar lider olan bir okul psikolojik danışmanın kendinin ve meslektaşlarının mesleki olarak yenilenmesinde programın liderliği ve esnekliği boyutlarının okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında kullanmasını gerektirebilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı öğrenenlerin gelişimine odaklandığı gibi okulun, toplumun gelişimine de odaklanmaktadır. Bu kapsam da okul psikolojik danışmanından beklenen meslektaşlarının ve diğer paydaşların eğitimini içinde çaba sarf etmesidir. Bu eğitimlerin verilmesi adına okul psikolojik danışmana mesleki yeterliliklerin başarı ölçütlerinde meslektaşlarıyla konsültasyon bulunma, süpervizyon verme, mesleki konularda yetkinliklerine uygun eğitimler verme; paydaşlara ise yetkinliği dâhilindeki konularda eğitimler vermesi ve alanda staj yapan öğrenenlere mesleki gelişimlerine katkıda bulunması okul psikolojik danışmandan beklenen ölçütlerdir. Bu ölçütler okul rehberlik ve psikolojik danışman programını, bu programda yer alan sınıf düzeylerine göre gelişim alanlarını, gelişim alanlarındaki kazanımları, felsefi yaklaşımları (hümanizm ve varoluşçuluk), kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli (mesleki, klinik, gelişimsel rehberlik yaklaşımlarıyla oluşan) gibi rehberlik okuryazarlığında yer alan boyutların eleştirel bir şekilde okunmasını da beraberinde getirmektedir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan okul psikolojik danışman mesleki gelişim faaliyetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda becerilere sahip olabilir. Bu beceriler, bireysel ve toplu mesleki gelişimi desteklemek için etkili stratejiler oluşturmalarına destek olabilir. Bu kapsamda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olan okul psikolojik danışmanı meslektaşlarının ve paydaşların mesleki gelişimine destek sağlayabilmek için ihtiyaçları değerlendirir ve belirli hedefler belirler. Bu hedefler (Rehberlik Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı; 2018) doğrultusunda okul psikolojik danışma programı çerçevesinde gerek okulda gerekse okul dışında gerçekleştirebileceği kazanımlar oluşturur ve bu kazanımlar doğrultusunda süreç içerisinde kullanılabilinecek uygun kaynakları, materyalleri, seminerler ve diğer profesyonel gelişim fırsatlarını belirlemelerine ve kullanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı okul psikolojik danışmanlarının meslektaşlarına süpervizyon hizmeti sağlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Süpervizyon hizmetleri mesleki gelişimi desteklemek için kritik bir rol oynayabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı sahip olması öğrenenlerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların en iyi potansiyellerine ulaşmalarını, eksikliklerini gidermeleri ve özellikle öğrenenler için ortak bir rehberlik anlayışında bulunmaları eğitim- öğretim sürecinin daha verimli ve etkin bir ortamda gerçekleşmesine katkıda bulunabilir.

Bunun yanında okul psikolojik danışmanın sahip olduğu okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı bireyin sürekli olarak kendi mesleki gelişimine açık olmasını, yenilikleri araştırması kendini sürekli geliştirmesi ve yaşam boyu öğrenme için istekli olur ve bu yönde profesyonel hedefler belirleyebilir. Bu hedefler, belirli alanlarda derinlemesine bilgi edinme veya alandaki becerilerinin daha da güçlendirmeye odaklanmayı içerebilir. Ayrıca, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan bir okul psikolojik danışman mesleki büyüme ve öğrenme sürecinde daha deneyimli meslektaşlarının yol göstericiliğini ve mentorluğunu önemseyebilir. Bu kapsamda süpervizyon desteği verebileceği gibi kendi de süpervizyon desteği alabilir. Bu kapsamda da aldığı geri bildirimler ile yeni perspektifler kazanır ve uygulamalarını daha etkili hâle getirme fırsatı bulabilir. Son olarak, okuryazar bir psikolojik danışman, kendi pratiklerini düzenli olarak gözden geçirip bu sayede zayıf yönlerini tanımlamasına ve geliştirmesine yardımcı olurken, güçlü yanlarını daha da öne çıkarmasını sağlayabilir. Bu bağlamda kendini sürekli olarak yenileyen ve geliştiren bir yaklaşıma sahip okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olan bir okul psikolojik danışmanı okul rehberlik ve psikolojik danışma programı kapsamında daha etkili birer rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunabilmesi sağlanmış olabilecektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını genel, yerel ve özel hedefler doğrultusunda hazırlayan okul psikolojik danışmanlar öğrenenlerin, okulun ve toplumun ihtiyaçlarını, gereksinimlerinin farkına varma, tanıma, analiz etme, değerlendirme ve ele alma yeteneğine sahip olmalıdır. Nitekim öğrenenlerin, okulun ve toplumun ihtiyaç zaman içinde değişebilmektedir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlar tarafından hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı periyodik olarak gözden geçirilerek bu gereksinimler

doğrultusunda sürekli yenilenmeli, değiştirilmeli veya uyarlanmalıdır.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığına sahip bir okul psikolojik danışmanın program esnekliği, program uyarlama, uygulama, programın gelişim bağlamında değişimi ve programda yer alan içerik, kazanım ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını daha esnek bir yapıda ele alarak programının bileşenlerini, amaçlarını, yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini anlar, yorumlar, değerlendirir ve bir bütün programı uyarlayabilir. Böylelikle, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı programının sürekli olarak güncellenmesini, geliştirilmesini ve öğrenenlerin, okulun ve toplumun ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesini mümkün hâle getirebilir. Ayrıca okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan okul psikolojik danışmanı toplumsal faktörleri ve çeşitli sosyal dinamikleri daha iyi anlayabilir. Bu da okul psikolojik danışman öğrenenlere daha kapsamlı bir destek sağlamalarına yardımcı olabilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı bulunduğu bağlamla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamsal ilişkide okulun, öğrenenin ve toplumun bulunduğu koşullar sunulacak hizmetleri de doğrudan etkileyebilir. Bu kapsamda okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip bir okul psikolojik danışman eğitim-öğretim yılı içerisinde ihtiyaçlar ve gereksinimler doğrultusunda uyarlanan program da öğrenenlerin ve paydaşların geri bildirimlerini dikkate alınarak düzenlemeler yapmaktadır. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanın program esnekliğine ve liderliğine sahip olması, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı iyi okuyup yazması ve programa katkı sağlayacak kuruluşları iyi tespit edebilmesi ve iş birliği içinde çalışabilmesi gerekmektedir. Bu durum sınıf rehberlik programı içinde geçerlidir. Okul psikolojik danışmanın programı hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken kullandığı okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığını sınıf rehberlik programında da iş birliği içinde kullanabilmelidir. Bu bağlamda sınıf rehberlik kazanımların sırasını değiştirilmesi ya da alternatiflerin eklenmesi okul psikolojik danışmanların okul rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığına sahip olması gerektiğinin bir göstergesidir.

Okul psikolojik danışmanların okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığında etkili olan programı geliştirme, temel okul psikolojik danışmanlığı eğitimini uygulama, öğrencilerin gelişimlerine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etme, dolaylı ve müdahale hizmetleri sunma, danışma hizmetlerinin kalitesini ve meslek gelişim faaliyetlerini geliştirme şeklindeki mesleki yeterlilikler ve bunların içinde yer alan alt yeterlilikler sayesinde programı etkili bir şekilde değerlendirebilir ve gerekli durumlarda program esnekliğini kullanarak iyileştirmeler, uyarlamalar yapabilir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanının okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olması programın eğitim-öğretim dönemi başında, ortasında ve sonunda farklı bakış açısıyla değiştirilmesini sağlarken bunun yanında gerçekleştirilen uyarlamalar ve değişiklikler ile belirlenen hedefler ve kazanımlar kapsamında daha tutarlı ölçütler belirlemesine ve kullanılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanın okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olması farklı program değerlendirme modellerine ilişkin fikir sahibi olmasını da sağlamış olup bu kapsamda oluşturacağı programı daha profesyonel şekilde ele alınması sağlayabilir.

Ayrıca okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan bir okul psikolojik danışmanı kendi mesleki gelişimine açık olma, yenilikleri araştırma, kendini sürekli geliştirme ve yaşam boyu öğrenme için istekli olur ve bu yönde profesyonel hedefler belirleyebilir. Ayrıca, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına sahip olan bir okul psikolojik danışman mesleki büyüme ve öğrenme sürecinde süpervizyon desteği verebileceği gibi kendi de süpervizyon desteği alabilir. Bu şekilde aldığı geri bildirimler ile yeni perspektifler kazanır ve uygulamalarını daha etkili hâle getirme fırsatı bulabilir.

Son olarak, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı bir okul psikolojik danışman, kendi pratiklerini düzenli olarak gözden geçirip bu sayede zayıf yönlerini tanımlamasına ve geliştirmesine yardımcı olurken, güçlü yanlarını daha da öne çıkarmasını sağlayabilir. Bu bağlamda kendini sürekli olarak yenileyen ve geliştiren bir yaklaşıma sahip okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarı olan bir okul psikolojik danışmanı program kapsamında daha etkili birer rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunabilmesi sağlanmış olabilecektir.

Öneriler

1. Yapılandırılan bu kuramsal çerçeve okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığına katkı sağlayarak uygulayıcılara değerli bir kaynak teşkil edebilir.
2. Okul psikolojik danışmanlara bu alanda MEB tarafından hizmet içi eğitim verilerek okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı eğitimi ile okullarda oluşturulacak okul rehberlik ve psikolojik danışma programının verimliliği artırılabilir.
3. Okul psikolojik danışmanlara bu alanda MEB tarafından hizmet içi eğitim verilerek okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığı eğitimi ile okulda sınıf rehber öğretmenlere sınıf rehberlik programı oluştururken gösterdiği desteğin verimliliği artırılabilir.
4. Okul psikolojik danışmanı yetiştiren eğitim fakültelerinde mesleki yeterlilikleri ve alt yeterlilikleri, program okuryazarlığına etkili olan değişkenlerin (program esnekliği, uyarlanabilirliği, liderliği, bağlılığı, değerlendirmesi) ilişkisi doğrultusunda uygulamaya dönük dersler ekleyebilir.
5. Millî Eğitim Bakanlığı elde edilen sonuçlar ışığında okul psikolojik danışmanların bu alanda tezli yüksek lisans ve doktora eğitimi almalarını teşvik edici, destekleyici ilave kararlar alabilir.
6. İncelemeler sırasında alan yazınında sınırlı sayıda çalışmanın yürütüldüğü görülmüştür. Benzer araştırmaların okul rehberlik ve psikolojik danışma program okuryazarlığı altında okul psikolojik danışmalar ile çalışılması önerilmektedir.
7. Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve potansiyellerini maksimize etmelerine yardımcı olurken, onların sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunur. Bu nedenle, okul yönetimi ve eğitimciler, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı okuryazarlığının önemini ve etkisini dikkate alarak kendilerini bu kapsamda geliştirmelidirler.

KAYNAKÇA

- Aktaş, E. F., & Zorbaz, S. D. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının çocukla psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 245-256. DOI: 10.17679/inuefd.416003
- Ayaz, S. (2023). Matematik öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretim programı uyarlama örüntüleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Barut, C., & Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217. DOI: 10.35675/befdergi.1213781
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. Brigham Young University.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 510-536. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.763>
- Brown, G. T. L. (2003). *Teachers' conceptions of assessment*. The University of Auckland, New Zealand.
- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Buyruk, G. A. (2019). Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri arasındaki ilişkide kültürel zekânın ve bilişsel esnekliğin aracı rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. Doi: 10.24315/tred.858813

- Demir, M. (2022) Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erdamar, F. S., & Akpınar, B. (2021). Yönetici perspektifinden sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(LII), 1861-1884, DOI : [10.29228/joh.49301](https://doi.org/10.29228/joh.49301)
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R., & Wingate, L. A. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.
- Güleş., E. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Gündoğan, G. (2019). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68-84.
- Karçkay, A. T. (2008). Farklı eğitim programı mezunu psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri ve iş doyumlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 24-35.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu. https://suluova.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/20135929_EYitim_Vizyonu_Yzeti_Suluova.pdf adresinden 11.12.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2018). Rehberlik Planı Hazırlama Kitapçığı https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/01135552_rehberlik_plan_hazirlama_kitapcigi.pdf adresinden 11.12.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özgün, M. S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pakenham, K. I., & Viskovich, S. (2019). Pilot evaluation of the impacts of a personal practice informed undergraduate psychotherapy curriculum on student learning and wellbeing. *Australian Psychologist*, 54(1), 55-67. DOI: 10.1111/ap.12366
- Shan, Y., & Chen, J. (2022). Teaching research group leaders' perceptions of their engagement in curriculum leadership. *Frontiers in Psychology*, 13, 944445. DOI 10.3389/fpsyg.2022.944445
- Tanaş, R., & Tuncer, M. (2024). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık, Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlilikleri, Başarı Hedefleri ve Programa Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(2), 426-437. DOI: <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1326230>
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E., & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Ticino Franzia, M. V. (2023). Flexibilidad curricular en Udelar: percepción estudiantil. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(2), 77-86.
- Ulusal Meslek Standardı Referans Kodu. (2017). Okul psikolojik danışmanı (Seviye 7). 17UMS0625-7/13.09.2017/00. Rev. No.
- Wang, Q., & Langager, M. W. (2023). Curricular flexibility: a comparative case study of homeschooling curriculum adjusting in the USA and China. *International Journal of Comparative Education and Development*, 25(1), 40-53. <https://doi.org/10.1108/IJCED-06-2022-0047>
- Wiles, J. (2008). *Leading curriculum development*. Corwin Press.

- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2019). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 247-258.
- Yeşilyaprak, B. (2007). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, O., & Ergene, T. (2022). Etkili psikolojik danışmanların özellikleri. *Trakya Journal of Education*, 12(3). 1198-1217. Doi: 10.24315/tred.912277

I. ULUSLARARASI KARADENİZ EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ

I. International Black Sea Educational Sciences Congress



I. INTERNATIONAL BLACK SEA EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI
Trabzon Üniversitesi - Türkiye
Trabzon University - Türkiye
e-ISBN :