

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ VE YENİLİKÇİ UYGULAMALAR



EDİTÖR
DOÇ. DR. MELİKE ÖZÜDOĞRU



DOI: 10.5281/zenodo.18094592

Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Yöntemleri ve Yenilikçi Uygulamalar

Editör

Doç. Dr. Melike Özudoğru

İmtiyaz Sahibi
Platanus Publishing®

Editör
Doç. Dr. Melike Özüdoğru

Kapak & Mizanpaj & Sosyal Medya
Platanus Yayın Grubu

Birinci Basım
Aralık, 2025

Yayımcı Sertifika No
45813

ISBN
978-625-8513-04-2

©copyright
Bu kitabın yayım hakkı Platanus Publishing'e aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin alınmadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Adres: Natoyolu Cad. Fahri Korutürk Mah. 157/B, 06480, Mamak,
Ankara, Türkiye.

Telefon: +90 312 390 1 118
web: www.platanuspublishing.com
e-mail: platanuskita@gmail.com



Platanus Publishing®

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1	7
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Hakkındaki Görüşleri, Kullanımları ve Metaforik Algıları Özge Özel & Durmuş Erkan Kaya	
BÖLÜM 2	25
İlkokul Öğrencilerinde Güneş Enerjisi ve Robotik Farkındalığının İncelenmesi: “Dijital Geleceğe İlk Adım” Atölyesi Örneği Cafer Ahmet Çınar	
BÖLÜM 3	41
Fransızca Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri Zühre Yılmaz Güngör & Gizem Köşker	
BÖLÜM 4	59
Evlilikte Aldatma Davranışı Kuramsal Bir Çerçeve de Nedenler, Sonuçlar, Etkiler Ali Fuat Yalçın & Ali Fuat Boztepe	
BÖLÜM 5	85
Geleceğin Öğrenme Ortamları İçin Yapay Zekâ: Bilim ve Sanat Merkezlerinden Öğretmen Görüşleri Fırat Danış & Müzeyyen Bulut Özek	
BÖLÜM 6	125
Kapsayıcı Eğitimin Yeni Anatomisi: Dezavantaj, Dijital Uçurum Ve Çok Kültürlü Pedagojinin Kesişiminde Öğrenme Halil Kamışlı	
BÖLÜM 7	135
Üretken Yapay Zekâ Çağında Öğretmenliğin Yeniden Tanımlanması: Roller, Ajans, Etik ve Yeterlikler Halil Kamışlı	
BÖLÜM 8	153
Türkiye’de Fen Eğitimi Kapsamında Sanatla İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi Nazmiye Nurşura Arslan Küçüktaş & Ersin Elmacı	

BÖLÜM 9.....	179
Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Ölçek Ve Ölçek Uyarlama Çalışmaları: Bir Tematik İçerik Analizi	
Siyar Köksal	
BÖLÜM 10.....	223
Etkin Vatandaşlık Kavramının Akademik Alandaki Gelişimi: Tez Araştırmalarına Dayalı Bir Analiz	
Serpil Recepoğlu & Tuğçe Çankaya	
BÖLÜM 11.....	239
Ülker Köksal'ın Çocuk Tiyatro Eserlerinin Göstergibilimsel Çözümlemesi ve Türkçe Dersine Yönelik Etkinlik Önerileri	
Selennur Yıldız & İlker Aydın	
BÖLÜM 12.....	271
Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaklaşımlarındaki Değişim	
Kamil Yıldırım	
BÖLÜM 13.....	283
Öğrencilerin Gelecekteki Başarılarına İlişkin Öğretmen Beklentisinin Bağlamsal Değişkenlerle İncelenmesi	
Kamil Yıldırım	
BÖLÜM 14.....	297
Eğitimde Yenilikler: Yapay Zekâ Destekli Öğrenme	
İlknur Savaşkan	
BÖLÜM 15.....	311
Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel İklim Değişikliği Kavramına Yönelik Metaforları: Irak Örneği	
Fatih Aydın & Jinan Shehab Hamid	
BÖLÜM 16.....	341
Matematik Eğitiminde Dijitalleşme Sürecine Yönelik Araştırmaların Eğilimleri: Türkiye Örneği	
Nisa Demirelli & Müzeyyen Bulut Özek	

BÖLÜM 17	359
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi ve Uygulamaları	
Gurbet Kara & Melike Yörüko	
BÖLÜM 18	381
Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme: Sorunlar ve Pedagojik Çözümler	
Ecem Ekinci & Mithat Ekinci	
BÖLÜM 19	391
Ters Yüz Öğrenme Modelinin Matematik Dersini Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi	
Evrin Karadoğan & Rabia Bayındır	
BÖLÜM 20	421
Cam Tavan Sendromuna Din Psikolojisi Bağlamında Bir Bakış	
Merve Çelik	
BÖLÜM 21	433
Yapılandırılmış Yansıtıcı Günlükler Aracılığıyla Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Gelişimini Anlamak	
Zehra Kaya & Osman Nafiz Kaya	
BÖLÜM 22	451
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sorgulayıcı Öğrenmeye Yönelik İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi	
Selin Yıldız	
BÖLÜM 23	463
Klinik Danışmanlık Modeline Dayalı Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Uygulama Öğrencilerine Verilen Geri Bildirim Türlerindeki Değişimin İncelenmesi	
Türkan Çakmak Aras & Nermin Bulunuz	
BÖLÜM 24	479
Köy Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Algıları	
Muhammet Doruk & Kerem Aktaş & Ecem Ulussever	

BÖLÜM 25	495
<i>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan 300 Dakikalık Aralıksız Eğitim Faaliyetleri Hakkında Öğretmen ve Yönetici Görüşleri</i>	
Muhammet Doruk & Kerem Aktaş & Aliye Birgi	
BÖLÜM 26	515
<i>Sergüzeşt Romanındaki Zarf ve Zarf Fiiller</i>	
Süleyman Aydeniz & Hilal İşler	
BÖLÜM 27	525
<i>Türkçe Öğretiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişki: Eleştirel, Analitik, Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme Temelli Bir Çerçeve</i>	
Saadet Maltepe	
BÖLÜM 28	545
<i>Maarif Model Kapsamında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi</i>	
Serap Nur Duman	
BÖLÜM 29	555
<i>Ailelerin Çocuklarda Özsaygı ve Benlik Gelişimini Destekleme Yöntemleri</i>	
Gurbet Bozkurt	
BÖLÜM 30	565
<i>Ferîdüddin Attâr'ın Pendname'sinden Örneklerle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eylem-Değer-Erdem Çerçevesinin İncelenmesi</i>	
Doğuş Parçal & Ferhat Bahçeci	
BÖLÜM 31	591
<i>Eğitim Örgütlerinde Sürdürülebilir Dijital Liderlik (SDL): Kavramsal Model</i>	
Büşra Koç	
BÖLÜM 32	603
<i>Kültürel Miras Öğelerinin Sürdürülebilirliğini Amaçlayan Dijital Öğretim Materyali Geliştirme</i>	
Berna Coşkun Onan & Tuğba Şenyavaş	
BÖLÜM 33	628
<i>Yapay Zekâ Destekli Siber Zorbalık: Sentetik Zorbalık</i>	
Selim Tosun	

BÖLÜM 1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Hakkındaki Görüşleri, Kullanımları ve Metaforik Algıları

Özge Özel¹ & Durmuş Erkan Kaya²

¹ Doç. Dr., Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 0000-0003-4992-483X

² Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 0009-0009-5652-8027

Giriş

Günümüzde hızla artan teknolojik gelişmeler, öğretim yöntemlerini ve araçlarını dönüştürürken, öğretmenlerin dijital kaynak kullanımını da artırdı. Araştırmalar, çoğu öğretmenin mesleki uygulamalarında bilgi ve iletişim teknolojilerini aktif olarak kullandığını gösteriyor (Simsar & Kadim, 2017). İnternetin yaygınlaşması, öğretim uygulamalarında köklü değişiklikleri kolaylaştırmış, öğretmenler sıklıkla çevrimiçi kaynaklara güvenmeye ve hazır öğretim içeriklerini tercih etmeye başlamıştır (Arslan & Şendurur, 2017).

Son yıllarda, yapay zekâ (YZ) hızla genişleyen bir teknolojik inovasyon alanı olarak ortaya çıkmış ve sadece günlük yaşamda değil, eğitim sistemlerinde de entegre edilmiştir (Salas-Pilco ve Yang, 2020). YZ destekli uygulamalar, öğretim ve öğrenim süreçlerinde önemli değişiklikler getirerek hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin rollerini yeniden şekillendirmiştir (Özer, 2024). YZ'nın potansiyeli, öğrenmeyi bireyselleştirme, öğretim stratejilerini optimize etme ve daha kapsayıcı eğitim deneyimleri yaratma becerisinde yatmaktadır (Ayeni et al., 2024).

Yapay Zekânın Geçmişi ve Gelişimi

Yapay zekâ genel olarak insan zekâsını simüle eden bilgisayar sistemleri ve algoritmaların geliştirilmesi olarak tanımlanır. YZ üzerine araştırmalar 65 yılı aşkın bir süredir devam etmektedir (Jiang et al., 2022). Bu terim ilk olarak 1956 yılında McCarthy tarafından makinelerin insan gibi düşünmesini ve problemleri çözmesini sağlayan bilim olarak tanımlanmıştır (Sadiku vd., 2021). Günümüzde YZ öğrenimi, derin öğrenme ve doğal dil işleme gibi alt alanları kapsayan çok disiplinli bir alan haline gelmiştir (Sontay vd., 2024). Bu teknolojiler büyük veri kümelerini analiz etmek, kalıpları tanımak, karar verme süreçlerini optimize etmek ve insan benzeri bilişsel görevleri yerine getirmek için tasarlanmıştır (Schank, 1987).

YZ'nın etkinliğini belirleyen kritik bir faktör, anlamlı ve doğru bilgilere erişme kapasitesidir. Schank (1987) tarafından vurgulandığı gibi YZ sistemlerinin başarısı büyük ölçüde gerçek dünya bilgisini edinme ve işleme yeteneklerine bağlıdır. İnsan müdahalesi olmadan deneyimlerden öğrenme kapasiteleri sayesinde AI sistemleri sağlık, endüstri, ulaşım ve eğitim gibi çeşitli alanlarda giderek daha fazla uygulanmaktadır (Banaz & Demirel, 2024). Son elli yılda, YZ dikkate değer kilometre taşlarına ulaşmış ve daha erişilebilir ve kullanıcı dostu hale gelmiştir (Jin, 2019). Örneğin 2020 yılında zamanının en büyük dil modeli tanıtılırken başka bir sistem protein yapısı tahmininde çığır açan ilerlemeler kaydederek uluslararası bir yarışmayı kazanmıştır. Benzer şekilde, derin öğrenme tabanlı dil modelleri insan benzeri metinler üretme yeteneğini göstererek önceki modelleri bir katman aşarak geride bıraktı (Grzybowski et al., 2024). Bu hızlı gelişmeler yapay zekânın sadece teknik önemini değil aynı zamanda sosyal, ekonomik ve etik etkilerini de ortaya koyarak birçok disiplin

üzerinde geleceği şekillendirme potansiyelini vurgulamaktadır (Jiang et al., 2022).

Eğitimde ve Öğretmen Eğitiminde Yapay Zekâ

YZ teknolojileri başlangıçta endüstri ve hizmet sektörlerinde kullanıyor olsa da sonraki süreçte eğitimde de giderek daha fazla önem kazanmıştır. Erken çocukluk eğitiminde son yıllarda YZ'nın potansiyeli üzerine yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır (Su & Yang, 2022). Eğitimde YZ kullanımı her geçen gün artsa da öğretmenlerin rolü anlamlı bir şekilde uygulanması için hala çok önemlidir (Jamal, 2023). Araştırmalar öğretmen adaylarının YZ'yı sadece bir öğretim aracı olarak değil aynı zamanda sınıf uygulamalarını desteklemek, öğretmenlere yardımcı olmak, öğrencileri bireysel olarak değerlendirmek ve öğrenme eksikliklerini gidermek için bir kaynak olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Fidan, 2025).

Öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumları hem olumlu hem de olumsuz algıları yansıtmaktadır. Adaylar YZ'yı öğrenme sürecinde verimlilik, erişilebilirlik ve destek gibi kavramlarla ilişkilendirmektedirler (Özden vd., 2025). Bunun yanı sıra, YZ araçları öğretmen adayları tarafından zaman kazanmak, öğretim uygulamalarını geliştirmek ve mesleki gelişime katkıda bulunmak açısından değerli olarak algılanmaktadır (Küçükkara ve ark., 2024). Öte yandan, aşırı ekran süresi, küçük çocuklar için potansiyel sağlık etkileri, eşitsiz erişim, yüksek maliyetler ve etik zorluklar konusunda endişelerin ise hala devam ettiği bulunmuştur (Kabala-Yıldırım & Önder, 2025; Özer ve ark., 2023). Çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin ise genellikle YZ'yı insan hayatını kolaylaştıran mekanik bir sistem olarak kavramsallaştırdıklarını ancak aynı zamanda sorumlu bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanmasının gerekliliğini vurguladıklarını ortaya koymaktadır (Uyak ve ark., 2023).

Bu zorluklara rağmen YZ tabanlı öğretim araçları öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirme konusunda güçlü bir potansiyel sergilemiştir. YZ öğretmen adayları için kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme fırsatları sunarak eleştirel düşünme becerisinin gelişimini ve akademik başarıyı desteklemektedir (Özer ve ark., 2023). Ayrıca YZ öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini çeşitlendirmelerine, sınıf etkinliklerini zenginleştirmelerine ve daha ilgi çekici öğrenme ortamları yaratmalarına olanak tanımaktadır (Kalaba-Yıldırım & Önder, 2025). Bununla birlikte araştırmalar birçok öğretmen adayının YZ araçlarını kullanmaya istekli olmasına rağmen etkili bir kullanım için yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir (Chiu ve ark., 2021). Bu durum öğretmen adaylarının bu teknolojileri bilinçli, etkili ve etik bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için öğretmen eğitimi programlarında YZ okuryazarlığının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönem yüksek algı ve hızlanan bilişsel gelişim ile karakterize edilen kritik bir gelişim dönemidir (Yılmaz & Turguner, 2022). Bu nedenle okul

öncesi öğretmenlerinin YZ ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamaları bu teknolojilerin eğitim bağlamlarına ne kadar etkili bir şekilde entegre edilebileceğini belirlemede hayati bir rol oynar. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyduklarından YZ öğretmenlerin daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve gelişimsel olarak uygun eğitim deneyimleri yaratmalarını destekleme potansiyeline sahiptir (Karina & Kastuhandani, 2024).

Bu nedenle bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının YZ hakkındaki görüşlerini, kullanımlarını ve metaforik algılarını araştırmaktır. Bu kapsamda aşağıda soruların yanıtı aranacaktır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının YZ hakkındaki görüşleri ve metaforik algıları nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adayları YZ uygulamalarını nasıl kullanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel çalışma olarak desenlenmiştir. Temel nitel araştırma bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini ve bu deneyimlere nasıl anlam yüklediklerini anlamayı amaçlamaktadır (Merriam, 2009).

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları iki gruptan oluşmuştur. Metafor çalışmasına katılan ilk grup 2024-2025 akademik yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına devam eden uygun örneklem yoluyla seçilen 147 öğretmen adayından oluşmuştur. Uygun örneklem yöntemi araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, kolayca erişilebilir bireylerin ifade eder (Kahraman-Kılbaş & Cevahir, 2023). İkinci grup ise derinlemesine görüşmelere katılan ve amaçlı örnekleme ile seçilen 20 öğretmen adayından oluşmuştur. Bu gruba katılabilmek için öğretmen adayının YZ uygulamalarını aktif bir şekilde kullanması gerekmektedir. Amaçlı örneklem araştırmacıların araştırma konusu hakkında en ilgili ve zengin bilgileri sağlayabilecek bireyleri veya vakaları belirlemelerine olanak tanıyarak daha derin bir anlayışa ulaşmaya ve güçlü içgörüler elde etmeye yardımcı olur (Patton, 2015).

Tablo 1: *Metafor Çalışmasına Katılan Grubun Demografik Bilgileri*

Kategori	N	Yüzdelik (%)
Kadın	125	85.0
Erkek	22	15.0
1.sınıf	33	22.4
2.sınıf	39	26.5
3.sınıf	49	33.3
4.sınıf	26	17.7
17-19 yaş	22	15.1
20-22 yaş	94	64.4
23-25 yaş	27	18.5
26-29 yaş	4	2.1

Tablo 2: *Görüşmeye Katılan Grubun Demografik Bilgileri*

Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Kadın	15	75
Erkek	5	25
1.sınıf	5	20
2.sınıf	5	20
3.sınıf	5	20
4.sınıf	5	20
17-19 yaş	7	35
20-22 yaş	9	45
23-25 yaş	3	15
26-29 yaş	1	5

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada iki veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Metafor analizi için katılımcılar, aşağıdaki soruların yer aldığı bir anket formunu doldurmuşlardır:

- “Yapay zekâ dediğimde aklıma ilk gelen şey ...”
- “Bence yapay zekâ ...'ya benzer çünkü ...”
- “Yapay zekâ kullanıyor musunuz? Evet ise, hangi amaçla?”
- “En sık hangi yapay zekâ uygulamalarını kullanıyorsunuz?”

Öğretmen adaylarının YZ hakkındaki görüşleri ve YZ kullanımlarının detaylı incelemesi için ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapıldı. Görüşme araştırmacıların geçmişte meydana gelmiş veya şu anda devam etmekte olan ancak düzenli olarak doğrudan gözlemlenemeyen davranışları ve deneyimleri keşfetmelerini sağlayan bir tekniktir (Merriam, 2009). Görüşme soruları ilgili literatürün incelenmesi sonucunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiş sonrasında ise çalışmaya dahil olmayan iki uzman tarafından incelenmiştir.

Uzman görüşü sonucunda revizyonlar yapılmış ve görüşme sorularının son hali oluşturulmuştur.

Metafor görüşme formları elektronik olarak ve yüz yüze teslim edilmiş ve katılımcılardan bunları doldurmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve her oturum yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Metafor çalışmasından elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilirken görüşme verileri betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Metaforlar bireylerin dünyayı anlamalarını modellemek ve haritalamak için güçlü bilişsel araçlar olarak işlev görür (Arslan & Şendurur, 2017). Betimsel analiz ise bağlamları olabildiğince doğal ve sistematik bir şekilde gözlemlemeyi ve çevresel faktörlerle etkileşimlerini belirlemeyi amaçlar (Sloman, 2010). Ayrıca betimsel analiz araştırmacıların verileri yorumlamasına ve açıklamasına olanak tanıdığı için nitel araştırma yöntemleri arasında önemli bir yer tutar. Bu tür analiz önceden belirlenmiş temalara ve kodlara göre verilerin sistematik olarak özetlenmesini ve yorumlanmasını içerir. Başka bir deyişle veriler içeriklerine ve özelliklerine göre tanımlanır ve analiz edilir (Öztürk, 2021). Betimsel analizin temel amacı araştırmacının belirli bir durum veya olguyu kısaca anlamasına yardımcı olmaktır (Sağlam & Bayram, 2023).

Geçerlik, Güvenilirlik ve Etik

Bu çalışma için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan GO 2025/1679 sayılı karar ile etik onay alınmıştır. Hazırlık, uygulama, veri toplama ve raporlama süreçlerinde tüm etik ilkelere uyulmuştur. Ayrıca çalışmanın geçerliliğini artırmak için uzman görüşü alınmıştır. Merriam'e (2009) göre araştırma konusuna hâkim bir uzmanın görüşleri ile çalışmanın geçerliliği artırılabilir. Bunun yanı sıra, güvenilirlik için ise nitel Miles and Huberman'ın (1994) önerdiği gibi araştırmayı yürüten iki kişi tarafından bulgular ayrı ayrı kodlanmış sonrasında karşılaştırılarak tutarlılığın hesaplaması %94 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri ve Metaforik Algıları

Tablo 3: Katılımcıların Yapay Zekâ Algıları

Tema	Alt Temalar	f	%	Örnek İfadeler
İnsan/Beyin Metaforları	İnsan benzerliği, beyin/akıl, uzman kişiler	32	23	“İnsan gibi düşünen makineler.” (K69) / “Yapay beyin.” (K16)
Bilgi Kaynağı Metaforları	Kütüphane/kitap, dijital kaynaklar	28	20,1	“Her şeyi bilebilen bilgisayar sistemi.” (K101)
Teknoloji/Makine Metaforları	Robot, makine, araç	25	17,9	“Robotlar.” (K25) / “İleri teknoloji.” (K3)
Yardımcı/Destek Metaforları	Asistan, destek aracı, akademik yardım	36	25,9	“Hayatı kolaylaştıran yenilik.” (K30)
Algısal Metaforlar	Olumlu/olumsuz algı	18	13	“Yenilik.” (K131) / “Düşünmeyi azaltan teknoloji.” (K45)
Şaşırtıcı/Enteresan Metaforlar	Doğa, mistik/üstün güç	6	4,3	“Toprak gibi, tohum atıyorsun cevaplar yeşeriyor.” (K56)

Elde edilen metaforlar incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun yapay zekâyı insan zihni ve bilişsel süreçlerle ilişkilendirdiği görülmüştür. “İnsan gibi düşünen makineler” (K69) ya da “yapay beyin” (K123) gibi ifadeler, yapay zekânın insan aklının uzantısı olarak algılandığını göstermektedir. Bazı katılımcılar ise YZ’yi bilgiye erişim aracı olarak tanımlamış, onu “kütüphane”, “kitap”, “Google” veya “ChatGPT” benzeri dijital kaynaklarla özdeşleştirmiştir. Bu durum, yapay zekânın eğitim sürecinde “bilgiye hızlı erişim” sağlayan bir yardımcı olarak görülmesiyle açıklanabilir.

Üçüncü temada, katılımcılar yapay zekâyı somut teknolojik nesneler olarak (robot, makine, sistem) tanımlamış; bu da YZ’nin “soyut bir algoritmadan çok, somut bir varlık” gibi algılandığını ortaya koymuştur. Dördüncü tema olan yardımcı/destek metaforları, yapay zekânın kullanıcıya kolaylık sağlayan, pratik ve zaman kazandırıcı bir araç olarak görülmesine işaret etmektedir. Katılımcı

ifadeleri arasında “mobil bir yardımcı” (K82) ve “ödevler konusunda hayat kurtarıcı” (K58) gibi ifadeler sıkça tekrarlanmıştır.

Beşinci tema, algısal boyutu temsil etmektedir. Bazı öğretmen adayları YZ’yi “yenilik”, “güvenilirlik” gibi olumlu niteliklerle tanımlarken, diğerleri onu “insanı tembelleştiren”, “düşünceyi körelten” veya “şeytan işi” gibi olumsuz çağrışımlarla ifade etmiştir.

Son olarak, şaşırtıcı metaforlar arasında doğa ve mistik unsurlar dikkat çekmiştir. “Toprak”, “örümcek ağı” veya “sihir” gibi metaforlar, yapay zekânın sınırsız, büyüleyici ve gizemli yönlerine atıfta bulunmaktadır.

Katılımcıların Erken Çocukluk Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Algılar

Katılımcılar genel olarak YZ tabanlı materyallerin okul öncesi eğitime entegre edilebileceğini kabul etmişlerdir. Ancak bunların faydaları ve olası dezavantajları konusunda görüşler farklılık göstermiştir. Birçok katılımcı çocukların erken yaşlardan itibaren teknolojiye giderek daha fazla maruz kaldığını belirtmiş ve YZ’nin kontrollü kullanımının öğrenmeyi destekleyebileceğini öne sürmüştür (K2, K6, K12). Aynı zamanda, yaratıcılık ve bağımsız düşünme üzerinde olası olumsuz etkiler konusunda endişeler dile getirilmiştir. Örneğin, K1: “Çocuklar giderek teknolojiye daha fazla maruz kalıyor ve bu yararlı olabilir, ancak bağımsız düşünmeyi bırakmaları nedeniyle yaratıcılıklarını bastırabileceğinden endişeleniyorum.” Benzer şekilde K3 rehberli uygulamanın gerekliliğini “Bu yaştaki çocuklar için YZ ailenin desteğiyle yararlı olabilir ancak tek başına çok faydalı olacağını düşünmüyorum” sözleriyle vurgulamışlardır. Katılımcılar genel olarak YZ’nin ilgi çekici, görsel olarak uyarıcı materyallerle çocukların dikkatini çekebileceği ve sınıf deneyimlerini zenginleştirebileceği konusunda hemfikir (K4, K8, K15). Ayrıca YZ hazır eğitim kaynakları ve etkinlik fikirleri sunarak öğretmenleri destekleyebilecek bir araç olarak görüldü (K5, K6, K10).

Katılımcılara Göre Okul Öncesi Etkinliklerinde Yapay Zekânın Roller

Katılımcılar okul öncesi ortamlarda yapay zekânın birçok potansiyel uygulamasını belirlediler. YZ etkinlik planlama, materyal oluşturma ve gelişim takibi için çok faydalı olabileceği vurgulandı (K1, K2, K12, K14). K5 YZ’nin yaratıcı öğrenmede potansiyelini “YZ çocuklara drama veya kısa film gibi etkinlikler önerebilir ve hatta ders planlamasına yardımcı olabilir” diyerek vurguladı. Bazı katılımcılar çocuklarla doğrudan etkileşimi sürdürmenin önemini vurguladı. Örneğin P4 konuyla ilgili olarak “YZ fen veya matematik deneylerini destekleyebilir ancak tamamen ona güvenemeyiz. Çocukların doğal, uygulamalı öğrenimi daha önemlidir” diyerek YZ’den ziyade doğal öğrenmelerin merkezde kalmaları gerektiğinin altını çizdi. YZ’nin her çocuğun gelişim düzeyine ve ilgi alanlarına uyum sağlayarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirdiği de katılımcılar tarafından belirtildi (K9, K11, K20). K9 konuyla ilgili “YZ genel

çerçevelere dayalı materyaller üretebilir ancak etkili olabilmesi için her çocuğun gelişim farklılıklarını dikkate alması gerekir" dedi.

Katılımcılara Göre Erken Çocukluk Eğitiminde Yapay Zekânın Avantajları ve Dezavantajları

Katılımcılar YZ kullanımının çeşitli avantajları ve dezavantajları olduğunu dile getirdi. Katılımcılar avantajların arasında YZ'nin bilgiye erişimi kolaylaştırdığını, öğretmenlerin zaman kazanmasını sağladığı ve zengin, ilgi çekici materyaller ürettiğini sıraladı (K1, K5, K12, K14). K6 konuyla ilgili olarak "Öğretmenler YZ ile çocuklara daha güncel fikirler ve etkinlikler sunabilir bu da dersleri daha çeşitli ve ilginç hale getirir" dedi. Ancak katılımcılar merakın azalması, teknolojiye aşırı bağımlılık, ekran başında geçirilen sürenin artması ve sosyal ve duygusal gelişim üzerinde olumsuz etkiler gibi potansiyel dezavantajlara ilişkin endişelerini de dile getirdiler (K1, K2, K4, K7, K10). Örneğin K7 konuyla ilgili olarak "Aşırı YZ kullanımı çocuklarla olan duygusal bağları zayıflatır ve sosyal gelişimlerini sınırlayabilir" dedi. Son olarak bazı katılımcılar öğretmenler için olası sonuçları hakkındaki fikirlerini paylaştı. K6: "Öğretmenler, kendi etkinliklerini tasarlamak yerine YZ araçlarına aşırı güvenirlerse yaratıcılıkları azalabilir" dedi. Genel olarak, bulgular YZ'nin verimlilik ve yenilik sağladığını ancak çocukların bütünsel gelişimini korumak için dikkatli bir denetimin gerekli olduğunu göstermektedir.

Katılımcılara Göre Yapay Zekânın Öğretmenlerin Rollerine Etkisi

Katılımcılar genel olarak insanın duygusal ve sosyal etkileşiminin temel rolü nedeniyle YZ'nin öğretmenlerin yerini alamayacağı konusunda hemfikir (K1, K2, K4, K11, K13). Bunun yerine YZ ders planlamayı, materyal hazırlamayı ve etkinlik çeşitlendirmeyi destekleyerek öğretmenlerin sorumluluklarını yeniden şekillendirebilir (K5, K7, K16). P1 bununla ilgili olarak şunları vurguladı: "AI, öğretmenlere sadece ara sıra yardımcı olacak bir araç olabilir; bir öğretmenin sağladığı incelikli rehberlik ve duygusal desteğin yerini alamaz".

Bununla birlikte bazı katılımcılar pedagojik uygulamalarda değişiklikler öngördü. P18: "YZ sürekli yenilik yapmayan öğretmenleri tamamlayarak, boşlukları doldurmalarına ve öğrenme deneyimlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir" dedi. Bu bakış açısı YZ'nin erken çocukluk eğitiminin ilişkisel özünü korurken öğretmenlerin etkinliğini artırabilecek tamamlayıcı bir teknoloji olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Gelecekteki Öğretmenlik Süreçlerine Yapay Zekâ Dahil Etme Görüşleri

Katılımcıların çoğu YZ'yi gelecekteki derslerine dahil etmeye istekli olduklarını ifade ettiler ancak bunu ölçülü bir şekilde yapmak istediklerini belirttiler (K1, K2, K5, K6). YZ'yi etkinlik planlama, içerik oluşturma ve görsel ve işitsel materyallerle öğrencilerin ilgisini çekmek için kullanmayı vurguladılar

(K3, K7, K12, K13, K18). K12 konuyla ilgili olarak “YZ’yi çocuklarla ortak şarkılar oluşturmak ve görsel veya işitsel materyaller hazırlamak için kullanmayı planlıyorum, böylece eğitimde dengeli bir kullanım sağlanacak” diyerek düşüncelerini vurgulamıştır. Katılımcılar ayrıca YZ’nin çocuk merkezli ve keşifsel öğrenmeyi değiştirmek yerine tamamlayıcı bir rol oynaması gerektiğini dile getirmişlerdir (K4, K8, K10). P4 “YZ’yi fikir toplamak için kullandım ancak çocukların kendi kendine öğrenmesini destekleyen Montessori yöntemlerine öncelik veririm” dedi. Bu bulgular öğretmen adaylarının YZ’nin pedagojik bir destek aracı olarak potansiyelini fark ederken okul öncesi eğitimin insani ve yaratıcı boyutlarını korumaya özen gösterdiklerini göstermektedir.

Bulgular okul öncesi eğitimde YZ konusunda önemli bir bakış açısını ortaya koymaktadır. YZ zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri, bireyselleştirilmiş öğretim ve öğretmen desteği için fırsatlar sunan bir araç olarak algılanmaktadır. Ancak yaratıcılık, sosyal-duygusal gelişim ve teknolojiye aşırı bağımlılık konusunda endişeler devam etmektedir. Katılımcılar YZ’yi öğretmenlerin yerini alacak bir araç olarak değil tamamlayıcı bir kaynak olarak konumlandırarak, ölçülü kullanım, denetim ve gelişimsel uygunluğu sürekli olarak vurgulamışlardır. Bu bilgiler, erken çocukluk ortamlarında temel eğitim değerlerini korurken YZ entegrasyonunu optimize etmek için mesleki gelişim ve politika rehberliğinin önemini vurgulamaktadır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımı

Tablo 4: *Katılımcıların Yapay Zekâ Kullanım Durumları*

Kullanım Durumu	f	%
Kullanan	139	93,9
Kullanmayan	9	6,1

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%93,9) yapay zekâ araçlarını aktif olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bu durum, yapay zekânın öğretmen adaylarının günlük yaşamlarına ve öğrenme süreçlerine hızlı biçimde entegre olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Katılımcıların Yapay Zekâ Kullanım Amaçları

Tema	Alt Temalar	f	Örnek İfadeler
Akademik Kullanım	Ödev, sunum, araştırma desteği	46	“Ödev hazırlarken hayat kurtarıcı.” (K58)
Pratik Destek	Zaman kazanma, kolaylık	24	“Hayatı kolaylaştırıyor.” (K30)
Bilgiye Erişim	Kaynak tarama, hızlı yanıt	23	“Her şeyi ona soruyorum.” (K108)
Bireysel Kullanım	Psikolojik/danışma aracı	9	“Psikolojik destek gibi kullanıyorum.” (K40)

Katılımcılar yapay zekâyı en çok akademik amaçlarla kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayları, ödev hazırlama, sunum oluşturma, literatür tarama ve yabancı dil desteği gibi işlevlerde YZ’den yoğun biçimde yararlanmaktadır. Bunun yanı sıra, yapay zekânın pratik bir asistan olarak görüldüğü ve zaman kazandırıcı özellikleri nedeniyle tercih edildiği belirlenmiştir. Bazı katılımcılar, YZ araçlarını yalnızca bilgi edinme amacıyla değil, duygusal veya kişisel destek bağlamında da kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, YZ’nin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal alanlarda da işlevselleştiğini göstermektedir.

Tablo 6: Katılımcıların Yapay Zekâ Kullanırken Karşılaştığı Güçlükler

Tema	Alt Temalar	f	Örnek İfadeler
Güven ve Doğruluk Sorunları	Bilgi güvenilirliği, hatalı içerik	21	“Her zaman doğru bilgi vermiyor.” (K12)
Etik ve Sorumluluk	Kaynak göstermeme, intihal riski	17	“Hazır cevap ama kaynak yok.” (K29)
Teknoloji Yeterliği	Yetersiz kullanım bilgisi	13	“Nasıl kullanacağımı tam bilmiyorum.” (K75)
Bağımlılık ve Aşırı Kullanım	Tembellik, düşünme azalması	15	“Kendim düşünmek yerine ona soruyorum.” (K45)

Katılımcılar, yapay zekâ kullanımında en sık karşılaşılan sorunun bilgi doğruluğu ve güvenilirliği olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, etik konular (özellikle kaynak gösterme, intihal ve özgünlük) konusunda farkındalık eksikliği dikkat çekmektedir. Bazı öğretmen adayları ise YZ’yi aşırı kullanmanın “yaratıcılığı azalttığını” ve “bağımlılık hissi oluşturduğunu” ifade etmiştir.

Tablo 7: *Katılımcıların Yapay Zekânın Eğitimde Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Temalar	f	Örnek İfadeler
Eğitimde Destekleyici Araç	Etkinlik planlama, materyal hazırlama	33	“Etkinlik fikirleri için çok faydalı.” (K90)
Öğrenme Sürecini Kolaylaştırma	Kavram öğretimi, görsel destek	25	“Soyut kavramları anlatmak için kullanılabilir.” (K37)
Eleştirel Yaklaşım ve Etik Endişe	Kontrolsüz kullanım, özgünlük kaybı	19	“Çocuklarla kullanımı sınırlı olmalı.” (K83)

Katılımcıların büyük bölümü yapay zekânın eğitimde destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğini düşünmektedir. Özellikle etkinlik planlama, hikâye oluşturma ve öğretim materyali geliştirme gibi alanlarda YZ’nin faydalı olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar yapay zekânın çocuklarla doğrudan kullanımına ilişkin etik ve pedagojik endişelerini dile getirmiştir. “Çocukların hazır bilgiye alışmaması gerekir” (K83) gibi ifadeler, eleştirel farkındalığın da gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâyı hem insan zekâsına benzer bilişsel bir varlık hem de akademik ve günlük yaşamda yardımcı bir araç olarak algıladıkları görülmüştür. Metaforlar düzeyinde yapay zekâ, “insan”, “beyin” ve “asistan” kavramlarıyla özdeşleştirilmiş; kullanım düzeyinde ise çoğunlukla ödev, sunum ve araştırma desteği için tercih edilmiştir. Katılımcılar, yapay zekânın yaratıcılığı destekleyebileceğini düşünmekle birlikte, doğruluk, etik ve bağımlılık konularında da temkinli bir tutum sergilemiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yapay zekâyı pedagojik açıdan anlamlandırma sürecinde olduklarını ve bu alanda sistematik bir farkındalık eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tartışmalar, Sonuç ve Öneriler

Çalışma metaforik analiz ile yarı yapılandırılmış görüşmeleri birleştirerek okul öncesi öğretmen adaylarının YZ teknolojilerine ilişkin algılarını, tutumlarını

ve kullanım alışkanlıklarını derinlemesine incelemek için niteliksel bir yaklaşım benimsemiştir. Bulgular öğretmen adaylarının YZ'ya yönelik ikili bir bakış açısına sahip olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Metafor analizleri ve görüşme verileri genelinde, katılımcıların YZ algıları “yardımcı/destek”, “bilgi kaynağı” ve “insan/beyin” temaları etrafında toplanmıştır. Bu, YZ'nin öncelikle hayatı kolaylaştıran, bilgiye erişimi hızlandıran ve verimliliği artıran işlevsel bir araç olarak algılandığını göstermektedir. Bazı katılımcılar gelişmiş dil modellerinin ürettiği akıcı konuşma tarzı nedeniyle yapay zekâya insan benzeri nitelikler atfetmiştir. Örneğin “Aile/Yakın İlişkiler” gibi metaforlar ve görüşmelerde “İnsan/Arkadaş/Aile Algısı” ve “Rehber/Asistan Algısı”na yapılan atıflar katılımcıların YZ'yi genellikle yakın bir sosyal birey olarak kavramsallaştırdığını göstermektedir. Eriçok vd.'nin (2024) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının YZ metafor algılarında ‘beyin’, ‘kütüphane’, ‘robot’ ve ‘rehber’ metaforları öne çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen metaforlarla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların %93,92'si aktif olarak kullandığını, %45'i ise neredeyse her gün kullandığını bildirmiştir. Katılımcılar arasındaki YZ kullanımının bu yüksek seviyesi teknolojinin akademik yaşamlarına ne kadar entegre olduğunu göstermektedir. Özellikle, ChatGPT %85,61 kullanım oranıyla en çok kullanılan platform olarak ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmen adayları arasında YZ kullanımının büyük ölçüde popüler dil modelleri aracılığıyla gerçekleştiğini göstermektedir. Aynı şekilde, Zhang vd. (2025) çalışmasında öğretmen adaylarının özellikle ChatGPT uygulamasının eğitimde önemli derecede bir kullanım alanına sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Öne çıkan bir diğer bulgu YZ'nin şu anda ağırlıklı olarak eğitim ve akademik amaçlarla kullanıldığdır. Öğretmen adayları metaforlar ve görüşme anlatımlarında tutarlı bir şekilde ödev hazırlama, araştırma, sunum tasarımı ve kaynak keşfi gibi görevler için YZ'yi yaygın olarak kullandıklarını bildirmiştir. Bu yaygın akademik kullanım, Özer vd.'nin (2024) bulguları ile paraleldir ve YZ'nin resmi öğrenme süreçlerini desteklediği fikrini pekiştirmektedir. Ayrıca katılımcılar YZ'nin okul öncesi eğitimde etkinlik planlama, materyal hazırlama, oyun tasarımı ve gelişim izleme gibi çeşitli pedagojik uygulamalar için potansiyel taşıdığını kabul etmişlerdir. İçerik oluşturma ve öğretim desteği için YZ'yi kullanma konusundaki gelecekteki niyetler YZ'nin öğrenme deneyimlerini bireyselleştirme ve zenginleştirme potansiyelini vurgulayan Ayeni vd. (2024) tarafından yapılan bulgularla örtüşmektedir. Öte yandan, Kalaba-Yıldırım & Önder (2025) çalışmasında öğretmenlerin YZ kullanım alanlarının çok kısıtlı olduğu ve bu konuda eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucunda bulunan bulgular YZ'nin yalnızca bir bilgi işlemcisi olarak değil yenilikçi etkinlik tasarımı yoluyla özgünlüğü ve öğrenci motivasyonunu teşvik eden bir araç olarak da işlev görebileceğini göstermektedir.

Bu avantajlara rağmen katılımcılar YZ ile ilgili zorlukların ve potansiyel dezavantajların son derece farkındaydı. Kabala-Yıldırım ve Önder (2025) ile Özer vd. (2023) araştırmalarında belirttiği gibi başlıca endişeler arasında komutların yanlış yorumlanması, eksik veya yanlış bilgilerin üretilmesi, görsel veya yaratıcı çıktılarda başarısızlık ve erişim/maliyet sınırlamaları yer alıyordu. Daha genel olarak katılımcılar bilişsel atrofi, aşırı bağımlılık, ekran süresinin artması ve yaratıcılığın azalması gibi potansiyel olumsuz etkileri vurguladılar. Bu bulgular, Özden vd.'nin (2025) çalışmasında vurguladığı yeni teknolojilere karşı eleştirel bir mesafe koruyan bireylerin ihtiyatlı tutumu ile paralellik göstermektedir.

Katılımcılar okul öncesi eğitimde ders planlama, materyal oluşturma ve bireyselleştirilmiş öğretim için bir yardımcı olarak YZ'yi kullanmaya hazır olduklarını belirtirken aynı zamanda çocukların yaratıcılığını zedeleyebilme, teknolojiye bağımlılığı artırabilme ve öğretmen ile çocuk arasında oluşan duygusal bağları yerini alabilme potansiyeli konusunda güçlü çekincelerini dile getirdiler. Sonuç olarak YZ öğretmenlerin yerine geçecek bir araç olarak yaygın bir şekilde reddedilmekte ve bunun yerine öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu koordine etmede kolaylaştırıcı bir rol üstlenerek destekleyici bir araç olarak görülmektedir. Bu sonuçlar Küçükçara vd. (2024) tarafından okul öncesi öğretmen adayları tarafından YZ'nin zaman tasarrufu, kullanım kolaylığı, öğretim sürecini destekleme ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilme potansiyeli gibi faydaları olduğu bulgularını desteklemektedir.

Genel olarak, bu çalışma, hizmet öncesi okul öncesi öğretmenlerinin YZ'yi kişisel ve akademik yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerini ancak profesyonel uygulamasına ihtiyatlı ve eleştirel bir farkındalıkla yaklaştıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar eğitim bağlamında YZ'nin bilinçli ve bilgili kullanımının önemini vurgulayan Uyak vd. (2023) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Katılımcıların çoğu YZ konusunda resmi bir eğitim almadıklarını bildirmişlerdir. Bu da mevcut uygulamaların büyük ölçüde kişisel keşif ve deneyimlere dayandığını göstermektedir. Bu durum, YZ'nin eğitime entegre edilmesinin karmaşıklığını ortaya koymakta ve öğretmenlerin bilgi ve yetkinliklerini geliştirmek için yapılandırılmış desteğin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Lamas ve Arnab (2021) öğretmen adayları ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenerek YZ destekli öğrenme ve öğretmeyi tasarlama, görselleştirme ve düzenleme konusunda kendilerini geliştirmelerinin mümkün olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu bulgulara dayanarak, okul öncesi eğitimde AI entegrasyonu için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Öğretmen Adayları Eğitim Programlarının Geliştirilmesi: Erken Çocukluk Eğitimi lisans programları YZ okuryazarlığı ve pedagojik

entegrasyon konusunda zorunlu veya seçmeli dersler içermelidir. Bu dersler YZ araçlarının etkili, etik ve bilinçli kullanımını ele almalı ve öğrencilerin YZ uygulamalarıyla aktif olarak ilgilenmelerini sağlayan uygulamalı deneyimler içermelidir. Erken çocukluk ortamlarında içerik oluşturma, materyal hazırlama ve öğretim tasarımı için YZ kullanımına vurgu yapılmalıdır.

- Gelecekteki Araştırmaların Genişletilmesi: Okul öncesi öğretmen adayları arasında YZ kullanımını inceleyen çalışmaların sayısı artırılmalı ve örneklem büyüklükleri genelleştirme yapılabilecek düzeyde genişletilmelidir. Bu, erken çocukluk eğitiminde yapay zekânın potansiyelini ve sınırlarını daha kapsamlı bir şekilde anlamayı kolaylaştıracaktır.

Kaynakça

- Alshorman, S. (2024). The readiness to use AI in teaching science: Science teachers' perspective. *Journal of Baltic Science Education*, 23(3), 432–448. <https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.432>
- Arslan, S., & Şendurur, P. (2017). Changes in factors affecting technology integration in education [Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 25, 25–50. <https://doi.org/10.21764/efd.21927>
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261–271. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>
- Banaz, E., & Demirel, O. (2024). Investigation of Turkish pre-service teachers' AI literacy according to different variables. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 60, 1516–1529. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048>
- Eriçok, B., Karataş, F., & Yüce, E. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekâya (YZ) ilişkin metafor algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 607-630. <https://doi.org/10.33400/kuje.1511500>
- Fidan, M. (2025). Investigation of the Effect of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Primary Education: Teachers' and Parents' Views on Educational Applications. *International Primary Education Research Journal*, 9(2), 230-244. <https://doi.org/10.38089/iperj.2025.220>
- Grzybowski, A., Pawlikowska-Łagód, K., & Lambert, W. C. (2024). A history of artificial intelligence. *Clinics in Dermatology*, 42(2), 225–229. <https://doi.org/10.1016/j.clindermatol.2023.12.016>
- Jamal, A. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in teacher education: Opportunities and challenges. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 10(1), 139–146.
- Jiang, N. (2020). Research on the application of artificial intelligence in preschool education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1607(1), 012119. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1607/1/012119>
- Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S., & Kaynak, O. (2022). Quo vadis artificial intelligence? *Discover Artificial Intelligence*, 2(4). <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00022-8>
- Jin, L. (2019). Investigation on potential application of artificial intelligence in preschool children's education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1288, 012072. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1288/1/012072>
- Kalaba Yıldırım, Ö., & Önder, A. (2025). Examination of pre-school teachers' views on the use of artificial intelligence in education [Okul öncesi öğretmenlerinin

- eğitimde yapay zekâ kullanımı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi]. *Kastamonu Human and Society Journal*, 3(5), 133–166. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15488892>
- Karina, B. D., & Kastuhandani, F. C. (2024). Pre-service English teachers' lived experience in using AI in teaching preparation. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 5(1), 550–568. <https://doi.org/10.51276/edu.v5i1.767>
- Küçükçkara, M. F., Ünal, M., & Sezer, T. (2024). Pre-school teachers' views on artificial intelligence [Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yapay zekâya ilişkin görüşleri]. *Journal of Basic Education Research*, 4(1), 17–28. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1431142>
- Lameras, P., & Arnab, S. (2021). Power to the teachers: an exploratory review on artificial intelligence in education. *Information*, 13(1), 14–52. <https://doi.org/10.3390/info13010014>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Sage Publications*, 338.
- Özden, M., Yaşar, F. Ö., & Meydan, E. (2025). The relationship between pre-service teachers' attitude towards artificial intelligence (AI) and their AI literacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(3), 121–131. <https://doi.org/10.47750/pegegog.15.03.13>
- Özer, M. (2024). Potential benefits and risks of artificial intelligence in education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(2), 232–244. <https://doi.org/10.14686/buefad.1416087>
- Özer, S., Sancar Yazıcı, A., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Teachers' views on the use of artificial intelligence in schools [Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1774–1794. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10085759>
- Öztürk, M. (2021). A study on the perception of vitality of children aged 60–72 months: What children think about living and non-living entities [60-72 aylık çocukların canlılık algısı üzerine bir inceleme: çocuklar canlı ve cansız varlıklar ile ilgili ne düşünüyor?]. *Journal of Basic Education Research*, 1(1), 40–53. <https://doi.org/10.29228/mutead.4>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Sadiku, M. N., Ashaolu, T. J., Ajayi-Majeji, A. & Musa, S. M. (2021). Artificial intelligence in education. *International Journal of Scientific Advances*, 2(1), 5–11. <https://doi.org/10.51542/ijscia.v2i1.2>

- Sağlam, D., & Bayram, A. (2023). Behavioral leadership traits expected by teachers from administrators [Öğretmenlerin yöneticilerden beklediği davranışsal liderlik özellikleri]. *International Journal of Social Sciences of Anatolia*, 7(4), 1128–1143. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1387423>
- Salas-Pilco, S. Z. & Yang, Y. (2020). Learning analytics initiatives in latin america: implications for educational researchers, practitioners and decision makers. *British Journal of Educational Technology*, 51, 875–891. <https://doi.org/10.1111/bjet.12952>
- Schank, R. C. (1987). What is AI, anyway? *AI Magazine*, 8(4), 59–64. <https://doi.org/10.1609/aimag.v8i4.623>
- Simsar, A., & Kadim, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 127-146.
- Sloman, K. N. (2010). Research trends in descriptive analysis. *The Behavior Analyst Today*, 11(1), 20–35. <https://doi.org/10.1037/h0100686>
- Sontay, G., Kazancı, Y. ve Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde yapay zekâ uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98-120. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1586392>
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>
- Uyak, S., Güngör Uyak, S., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., & Aydın, İ. (2023). AI applications in early childhood education institutions: Administrator and teacher perspectives [Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zekâ uygulamaları: Yönetici ve öğretmen görüşleri]. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(75), 4625–4636. <https://doi.org/10.29228/smryj.72414>
- Zhang, C., Schießl, J., Plößl, L., Hofmann, F., & Gläser-Zikuda, M. (2023). Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: a multigroup analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 49. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00420-7>

BÖLÜM 2

İlkokul Öğrencilerinde Güneş Enerjisi ve Robotik Farkındalığının İncelenmesi: “Dijital Geleceğe İlk Adım” Atölyesi Örneği

Cafer Ahmet Çınar¹

¹ Öğr. Gör., Haliç Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3799-4331

1. GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim anlayışı, yalnızca bilgiye ulaşabilmek değil, aynı zamanda bilgili kullanabilmek ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmiş bireyler yetiştirilmesini amaçlamaktadır (UNESCO, 2020). Bu kapsamda, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden dördüncü madde olan kaliteli eğitime ek olarak enerji okuryazarlığı, çevresel farkındalık ve teknolojik bilincin erken yaşlarda benimsenmesi önemlidir (Kellberg vd., 2024). Çevresel sürdürülebilirlik ve yenilenebilir enerji bilincini destekleyecek eğitim yaklaşımları, öğrencilerin enerji dönüşümünü öğrenmelerinde kritik bir rol oynamaktadır (Cole vd., 2023; Gebeyehu vd., 2024). Erken yaşlarda özellikle ilkökul çağındaki öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarını öğrenmeleri ve günlük yaşamla ilişkilendirmeleri hem bilimsel düşünme becerilerine hem de çevreye duyarlı davranışlarına önemli katkılar sağlamaktadır (Cole vd., 2023; Rohman ve Nandiyanto, 2022). Bu bağlamda enerji okuryazarlığı, enerjinin üretimi, tüketimi ve tasarrufu konularında bilinçli bir şekilde hareket etmesini sağlayan bireylerin sahip olduğu yeterlilik olarak tanımlanabilir (Ji vd., 2023). Enerji eğitimi bilişsel kazanımlara ek olarak duyuşsal kazanımları da destekler (Hasanah vd., 2023; Hu ve Yang, 2024). Öğrencilerin enerji konusunda bilinçlendirilmesi, çevreye yönelik tutum ve davranışlarına da olumlu yönde etkileyip sürdürülebilir bir yaşama katkı sunmaktadır (Zerinou vd., 2020). Enerji eğitiminde öğrenci soyut kavramları yaşantılarındaki somut deneyimlerle ilişkilendirmesi gerektiği için deneyimsel öğrenme yaklaşımları bu alanda önemli bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır (Kolb, 2014; Fosnot, 2013).

Deneyimsel öğrenme, öğrencinin yeni durum veya olaylarla karşılaştığında soyut kavramları deneyimlerinden faydalanarak gerçekleştirdiği bir öğrenme döngüsüdür (Kolb, 2014). Deneyimsel Öğrenme Kuramı ise, öğrenmenin doğrusal olmadığını dört aşamadan oluştuğunu öne sürer. Bu aşamalar; somut deneyim, yansıtıcı düşünme, kavramsal anlamlandırma ve aktif uygulama döngüsünden oluşur (Kolb, 2014). Öğrenen bilgiyi pasif biçimde doğrudan almak yerine, kendi yaşantılarından elde ettiği deneyimler sayesinde bilgiyi yapılandırmasını, tanımlamasını öngörür. Öğrenme ortamında ise bu kuram, öğrencilerin soyut kavramları öğrenirken yaşantılarındaki somut örneklerle ilişkilendirmesini ve bu sayede öğrenmeyi gerçekleştirmesinde kullanılır. Enerji dönüşümü, elektronik devre ve robotik alanlarının öğretiminde, öğrenme derinliğini ve kavramsal bütünlüğü artırdığı bilinmektedir (Ouyang ve Xu, 2024). Öğrencilerin enerji dönüşümünü öğrenmeye yönelik deneyimledikleri uygulamalı etkinliklerin, kavramları anlamlandırmasında öğrencinin etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesini sağlar (Papadakis ve Kalogiannakis, 2022). Deneyimsel öğrenme modeli, yalnızca bilişsel boyuta odaklanmak yerine duyuşsal ve psikomotor gelişimini de bütüncül biçimde ele alır. Dolayısıyla, ilkökul seviyesindeki öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulaması, soyut kavramların pekiştirmede önemli bir etkidir

(Khaewphuang, 2024; Karta vd., 2023). Piaget ve Inhelder'in (2008) literatüre kazandırdığı bilişsel gelişim kuramı da, özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin somut işlemler döneminde olduklarının vurgusunu yaparak soyut kavramları deneyim yoluyla daha kolay öğrendiklerini savunmuştur. Bu nedenle, Kolb'un (2014) deneyimsel öğrenme döngüsünde tanımlanan somut yaşantı ve aktif deneyim aşamalarının öğrencilerin bilişsel anlamda gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Enerji ve robotik gibi alanlarda ise deneyimsel öğrenme yaklaşımını ele alınarak geliştirilen öğretim tasarımları, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve kavramları anlamlandırmayı artıran etkili bir pedagojik çerçeve sunmaktadır (Trapero-González vd., 2024; Ziouzos vd., 2021).

Özellikle ilköğretim düzeyinde yenilenebilir enerji ve eğitsel robotik alanlarında uygulamalı etkinlikler içeren öğrenme ortamlarının, öğrencilerin öğrenme performansını, enerji farkındalığını, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığını belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Aslı, 2025; Cole vd., 2023; Çelik, 2017; Hasanah vd., 2023; Ouyang ve Xu, 2024; Ruiz-Vicente vd., 2020; Shahbazloo ve Mirzaie, 2023; Tang vd., 2025). Örneğin Çelik (2017)'in yedinci sınıf öğrencilerinin robotik programlanabilen lego seti ve yenilenebilir enerji eğitim seti kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, güneş ve rüzgâr enerjisinin öğreniminde robotik etkinlikler kullanılmış olup bu uygulamalı etkinliklerin öğrencilerin yenilenebilir enerjiye yönelik akademik başarılarında anlamlı artış gözlemlenmiştir. Ruiz-Vicente ve arkadaşları (2020) ise 10–11 yaş grubuyla yürüttüğü çalışmada, öğrenciler güneş enerjili akıllı şehir bileşenlerini robotik bileşenler kullanarak tasarlayıp, programlayıp Sürdürülebilir Şehir inşa etmiştir. Sonuç olarak, enerji farkındalığı, tasarım temelli düşünme ve iş birliği becerilerinde anlamlı artış görülmüştür. Cole ve arkadaşları (2023) katılımcılarının ilköğretim öğrencilerinden oluştuğu çalışmalarında, güneş enerjisi temalı öğrenme ortamı ve uygulamalı materyallerin enerjiyi anlama ve çevresel farkındalık düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Hasanah ve arkadaşları'nın (2023) yaptığı sistematik derleme çalışmasında, ilköğretim düzeyinde robotik ve mühendislik destekli bileşenlerin enerji okuryazarlığı kapsamında yaygın bir şekilde kullanıldığını ve bu bileşenlerin, öğrencilerin bilgi, tutum ve davranış düzeylerine olumlu katkı sağladığını belirtilmiştir. Bu duruma paralel olarak, Ouyang ve Xu (2024) 72 çalışmayı kapsayan meta analiz çalışmasında, robotik ve mühendislik destekli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin kavramları pekiştirme ve yaratıcılık becerilerinde anlamlı biçimde artırdığını söylemiştir. Aslı (2025) ise, katılımcıları dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan çalışmada, yürüttüğü rüzgâr enerjisi atölyesinin, katılımcıların enerji farkındalığı ve çevreye duyarlı davranışlarında gelişim sağladığını belirtmiş; Tang ve arkadaşları (2025) yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği okulunu güneş enerjisiyle güçlendirin temalı projelerinde, mühendislik ve tasarım temelli güneş enerjisi etkinlikleri uygulamış olup öğrencilerin farkındalık ve problem çözme

becerilerini güçlendirdiğini gözlemlemiştir. Benzer biçimde, Shahbazloo ve Mirzaie (2023), öğrencilerin kavramları anlamada keşfetme ve sorgulama yaparak öğrenmesine dayalı yürüttüğü güneş enerjisi etkinliklerinin, öğrencilerde bilimsel ve yaratıcı düşünme düzeylerini arttığı belirtilmiştir.

İlgili literatür olarak incelendiğinde, güneş, rüzgâr gibi yenilenebilir enerji konularının robotik sistemlerle entegre bir biçimde öğretildiği deneyimsel öğrenme ortamlarının, öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine ek olarak yaratıcılık, çevreye duyarlılık, iş birliği ve problemleri çözme gibi becerilerini de desteklediği söylenebilir. Fakat, ilkokul seviyesinde yenilenebilir enerji konusunun öğretiminde robotik destekli materyallerden faydalanan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Aydın ve Demirci, 2023; Ouyang ve Cui, 2024; Gürbüz ve Yalçın, 2022). Bu bağlamda geliştirilen “Dijital Geleceğe İlk Adım” atölyesi, deneyimsel öğrenme döngüsü çerçevesinde uygulanan yenilikçi bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrenciler, somut yaşantı aşamasında LED’e güneş paneliyle enerji sağlamış ve enerji dönüşümünü gözlemlemiş, yansıtıcı gözlem aşamasında güneş enerjisini tartışmış, soyut kavramsallaştırma aşamasında yenilenebilir enerjiyi tanımlamış ve aktif deneyim aşamasında ise öğrendiklerini robot modeli üzerinde uygulamışlardır. Bu sayede öğrenciler, yenilenebilir enerji kaynağı ile enerjinin dönüşümünü gözlemlemenin ötesinde, öğrendiği bilginin uygulanabilir olduğunu doğrudan tecrübe etmişlerdir. Bu tür uygulamalı etkinlikler, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini ve kavramları anlamlandırmalarını sağlarken, yaratıcılık becerilerini de geliştirmektedir (Tengler vd., 2022).

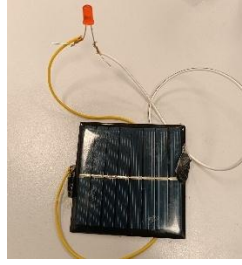
Çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, güneş paneli yardımıyla elde edilen enerjiyle çalışan bir elektrik devresi oluşturmuş ve bu devreyi robotik bir modelle bütünleştirerek enerji dönüşümünü anlamlandırması amaçlanmıştır. Çalışmanın temel problemi, deneyimsel öğrenme temelli enerji ve robotik etkinlikleri ile ilkokul düzeyindeki öğrencilerin enerji farkındalığını ve teknolojiye yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu araştırma, deneyimsel öğrenme kuramının ilkokul düzeyinde uygulanması yenilenebilir enerji ve robotik farkındalığının birlikte incelendiği bir örnek sunmaktadır. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1. Deneyimsel öğrenme temelli enerji ve robotik etkinlikleri, ilkokul öğrencilerinin enerji farkındalık düzeylerini nasıl etkilemektedir?
2. Deneyimsel öğrenme temelli enerji ve robotik etkinlikleri, ilkokul öğrencilerinin teknolojiye ve robotik sistemlere yönelik tutumlarında nasıl bir değişim yaratmaktadır?
3. Öğrenciler, atölye sürecinde yaşadıkları deneyimleri bilişsel ve duyuşsal açıdan nasıl anlamlandırmaktadır?

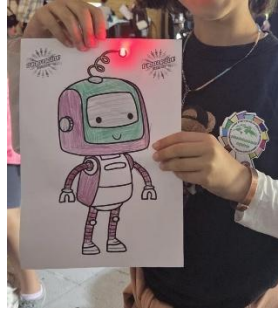
2.Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin güneş enerjisi kullanılarak yenilebilir enerji ve robotiğe ilişkin farkındalık düzeyleri, tutumları ve deneyimleri anlamalarını incelemek amacıyla yürütülen nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir olgunun bağlam dışına çıkmadan bir bütün olarak incelenip ve katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine anlaşıldığı bir yaklaşımdır (Robert, 2013; Tisdell vd., 2025). Bu kapsamda çalışmada, “Dijital Geleceğe İlk Adım” atölyesi ile öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarını ve robotik kavramlarını birlikte deneyimleyebilecekleri öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Atölye sürecinde öğrenciler, güneş panelleri yardımıyla elektrik elde ederek LED’i yakmış ve bu devreyi kendi tasarladıkları kağıttan robotların antenlerine yerleştirerek enerji dönüşümünü ve yenilebilir enerjiyi somut olarak gözlemlemiştir. Güneş paneli ile led bağlantısı Şekil 1’de, atölye sürecinde öğrencinin tamamlamış olduğu etkinlik örneği Şekil 2’de sunulmuştur. Bu uygulama ile Kolb’un (2014) deneyimsel öğrenme döngüsünde tanımlanan somut yaşantı ve aktif deneyim aşamaları desteklenen öğrenme deneyimi sunulmuştur.



Şekil 1. Güneş paneli ile LED bağlantısı



Şekil 2. Atölye sürecinde öğrencinin gerçekleştirdiği etkinlik örneği

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Çanakkale ilinde bulunan ilkokul düzeyindeki 68 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmıştır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemi

ile tercih edilmiş ve katılımları gönüllülük esasına dayandırılmıştır (Creswell ve Poth, 2016). Katılımcılar 10-11 yaş aralığının yer almakta olup bu yaş grubunun tercih edilme nedeni, Piaget ve Inhelder'in (2018) bilişsel gelişim kuramına göre soyut işlemleri somut uygulamalarla daha iyi anlamlandırabilecek somut işlemler döneminde bulunmalarıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama sürecinde, öğrenciler atölyeye yönelik düşüncelerinin ve öğrenme kazanımlarının belirlenmesinde yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Bu formda sekiz adet açık uçlu soru yer almakta olup bu sorular ile öğrencilerin yenilenebilir enerji ve enerji dönüşümünü nasıl anlamlandıkları, öğrenme deneyimleri ve teknolojiye yönelik tutumları belirlenmek amaçlanmıştır. Görüş formu, iki alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş ve ilkökul düzeyinin anlayabileceği seviyede sadeleştirilip, enerji farkındalığını ölçme yaklaşımları da dikkate alınacak şekilde düzeltmeler yapıp geçerliliği sağlanmıştır. Dolayısıyla geliştirilen görüş formu tutarlılık ve uygulanabilirlik açısından geçerli bir veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada uygulama süreci bir oturum olup yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Atölye uygulama süreci bittikten hemen sonra görüş formu dağıtıp yanıtların bireysel olarak doldurması belirtilmiştir. Veri toplama süreci ise yaklaşık 15 dakika sürmüş olup araştırmacı yönergeleri açıklamak dışında hiçbir yönlendirme yapmamıştır. Yanıtlar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir katılımcıya K1, K2, K3 şeklinde kod numarası atanmıştır olup kodlama süreci tümevarımsal biçimde yürütülmüştür. Verilerin içerik analizi sürecinde NVivo 14 programı kullanılarak tema, benzerlik, ilişki ve tekrar durumları çözümlenmiştir. İçerik analizi süreci, nitel verilerin anlamlı bir biçimde kodlanıp temalaştırılması ve yorumlanmasına dayanır (Miles vd., 2014). Verilerin analizi sonucunda dört ana tema ve dokuz alt tema belirlenmiştir olup ana temalar enerji farkındalığı, merak ve keşif, teknolojiye ilgi, etkileşim ve öneri şeklindedir. Katılımcı ifadelerinin yaklaşık %39'u enerji farkındalığı, %21'i etkileşim ve öneri, %20'si merak ve keşif ve %20'si teknolojiye ilgi temalarını oluşturmuştur. Verilerin dağılım oranlarından bilişsel olduğu kadar duyuşsal olarak etkili bir deneyimsel öğrenme süreci olduğu söylenebilir.

3. Bulgular

Araştırmada öğrencilerin "Dijital Geleceğe İlk Adım" atölyesine yönelik verdiği yanıtlar doğrultusunda dört ana tema ve dokuz alt tema belirlenmiştir. Bu temalar, atölye uygulandıktan sonra öğrencide oluşan deneyimleri ve algıları çok boyutlu bir şekilde yansıtmıştır. Tablo 1'de öğrencilerden elde edilen ana temalar, alt temalar, frekans ve yüzde dağılımlarını gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Alt Tema ve Frekans Dağılımları

Ana Tema	f	Alt Tema	f	%
Enerji Farkındalığı	114	Güneş enerjisinin kullanımı	79	27.15
		Enerji üretimi ve tasarrufu	33	11.34
		Yenilenebilir enerji bilinci	2	0.69
Merak ve Keşif	58	Şaşkınlık ve öğrenme deneyimi	35	12.03
		Yeni şeyler keşfetme ve bilgi edinme	23	7.90
Teknolojiye İlgi	57	Elektrikle çalışan cihazlar	12	4.12
		Robot tasarımı ve çalıştırılması	45	15.46
Etkileşim ve Öneri	62	Etkinliğin eğlenceli ve öğretici olması	49	16.84
		Gelecek vizyonu	13	4.47
Toplam	291		291	100.00

3.1. Enerji Farkındalığı Teması

Enerji farkındalığı teması araştırmadaki en yüksek frekansa sahip temadır ($f = 114$, %39.18). Güneş enerjisi gibi yenilenebilir enerji kaynağından elektrik üretiminin uygulamalı olarak gözlemlenmesi, enerji farkındalığı temasını ön plana çıkardığı söylenebilir. En yüksek frekansa sahip alt teması olarak ise “Güneş enerjisinin kullanımı” teması (%27.15) ortaya çıkmış olup bu durum öğrencilerin yenilenebilir enerji kavramını somut olarak anlamlandırdığını göstermektedir. Katılımcılardan biri (K3), “Güneşle lamba yakmak çok ilginçti, güneşten enerji alındığını öğrendim” ifadesiyle enerji dönüşümünü doğrudan deneyimlediğini belirtirken; başka bir öğrenci (K12) ise “Elektriği boşa harcamamak gerektiğini anladım” şeklinde enerji tasarrufu bilincinin geliştiğini söylemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin enerji üretimi ve tasarrufu arasındaki ilişkiyi anlamlandıklarını göstermektedir. “Enerji üretimi ve tasarrufu” alt teması (%11.34) enerji kaynaklarının üretim ve tüketim bilincinin geliştiğini, “Yenilenebilir enerji bilinci” alt teması (%0.69) ise çevresel farkındalığın şekillendiğini ortaya koymaktadır.

3.2. Merak ve Keşif Teması

Katılımcıların %19.93’ünün yanıtları bu tema altında yer almıştır. Öğrenciler LED’in güneş enerjisiyle yanmasını şaşırtıcı ve ilgi çekici bulmuşlardır. “Şaşkınlık ve öğrenme deneyimi” (%12.03) alt teması, öğrencilerin atölyedeki

uygulamalı etkinliğin oluşturduğu duyuşsal tepkilerini; “yeni şeyler keşfetme ve bilgi edinme” (%7.90) alt teması ise bilişsel öğrenmeyi yansıtmaktadır. Bir katılımcı (K5), “Hiç beklemiyordum, güneşle ışık yanması beni şaşırttı” derken, başka bir öğrenci (K16) “Nasıl çalıştığını görünce öğrenmek istedim” ifadesiyle etkinliğin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini belirtmiştir. Uygulamalı olarak yenilenebilir enerji kullanımının, öğrencilerin meraklarını arttırıp ve ilgilerini çektiğinden dolayı öğrenme süreçlerini aktif bir biçimde geçirmelerini sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla merak etkeniyle birlikte öğrencilerin soyut kavramları somut gözlemlerle anlamlandırmalarını desteklenmiştir. Öğrencilerin bu uygulamalı deneyimler sayesinde yeni bilgileri kavramaları, deneyimsel öğrenme döngüsü içinde yer alan “somut yaşantı” ve “yansıtıcı gözlem” aşamalarıyla uyumludur. Yenilenebilir enerji ile robotik uygulamaların entegre kullanılması, merak, keşif ve öğrenme motivasyonu gibi süreçleri de destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

3.3. Teknolojiye İlgili Teması

Teknolojiye ilgi teması, öğrencilerin %19.58’inin ifadelerinde yer almıştır. “Robot tasarımı ve çalıştırılması” alt teması (%15.46) öğrencilerin robotik alanına duydukları ilgiyi; “elektrikle çalışan cihazlar” alt teması (%4.12) elektronik cihazlara yönelik farkındalıklarını vurgulamaktadır. Katılımcılardan biri (K8) “Robot yapmak çok eğlenceliydi, onu çalıştırınca sevindim” derken; bir diğeri (K19), “Kendi robotumu da yapmak istiyorum” şeklinde teknoloji üretimine duyduğu ilgiyi ve içsel motivasyonunu belirtmiştir. Bu durum, Kolb’un (2014) aktif deneyim aşamasındaki gibi öğrencilerin öğrendiklerini üretimde kullanarak pekiştirdiklerini göstermektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin teknolojiye yönelik olumlu tutumlarının da arttığı söylenebilir.

3.4. Etkileşim ve Öneri Teması

Etkileşim ve öneri temasında katılımcı ifadelerinden %21.31’ini yer almaktadır. Öğrenciler atölyeyi hem eğlenceli hem de öğretici bulmuş ve arkadaşlarına da tavsiye etmek istediklerini ifade etmiştir. “Etkinliğin eğlenceli ve öğretici olması” alt teması (%16.84), öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu duygularla deneyimlediklerini; “gelecek vizyonu” alt teması (%4.47) ise öğrencilerin teknolojinin gelecekteki kullanımına yönelik düşünceleri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden biri (K31), “Büyüyünce güneş enerjisiyle çalışan robotlar yapmak isterim” ifadesiyle geleceğe yönelik teknolojik ve yenilebilir enerji vizyonunu belirtmiştir.

Elde edilen bulgular, “Dijital Geleceğe İlk Adım” atölyesinin öğrencilerde enerji farkındalığı, merak, teknolojiye ilgi ve etkileşim boyutlarında katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, yenilenebilir enerji kavramını somut biçimde anlamlandırarak sürdürülebilirlik bilincini geliştirmiş; robotik modellerle etkileşimleri sayesinde üretken düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerini ortaya koymuşlardır. Atölye etkinliğinin, ilkökul düzeyinde bilgiyi anlamlandırmada

olumlu katkılar sunmasına ek olarak duyuşsal boyutta da gelişim sağlandığı söylenebilir. Bu durum, deneyimsel öğrenme döngüsünde tanımlanan somut yaşantı, yansıtıcı gözlem ve aktif deneyim aşamalarını destekler niteliktedir. Diğer bir aşama olan soyut kavramsallaştırma aşamasının ise sınırlı düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Bu durum, Piaget ve Inhelder'in (2008) bilişsel gelişim kuramındaki çocukların soyut düşünme yerine, uygulamalı olarak somut objelerle etkileşime girerek öğrenmeyi tercih ettiği somut işlemler dönemi ile açıklanabilir. Dolayısıyla, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin güneş enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü gibi soyut kavramları tam anlamıyla genelleştirememeleri, bilişsel gelişim düzeyleriyle uyumlu olup, öğrenmenin deneyim yoluyla yapılandırıldığını göstermektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, deneyimsel öğrenme kuramının ilkokul düzeyindeki öğrencilerde yenilebilir enerjini ve robotik modele entegrasyonu ile sunulmasını temel alarak geliştirilen “Dijital Geleceğe İlk Adım” atölyesini incelemektedir. İlkokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji, teknoloji ve robotik alanlarına yönelik farkındalığı, tutumları ile bilişsel ve duyuşsal anlamda etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bulgular incelendiğinde, atölye kapsamında gerçekleştirilen uygulamalı öğrenme ortamının, öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal olarak olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. Bu bölümde bulgular, yenilenebilir enerji ve eğitsel robotik alanındaki literatür ile ilişkilendirilip, kuramsal çerçeveler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Deneyimsel öğrenme ortamında gerçekleştirilen enerji uygulamalarının, öğrencilerindeki enerji farkındalığı düzeyleri kapsamında incelendiğinde, öğrenci ifadelerinin yaklaşık %39'unun doğrudan güneş enerjisi, enerji üretimi, tasarruf ve sürdürülebilirlik gibi kavramları içerdiği görülmüştür. “Güneşle LED yakmak çok ilginçti, güneşten enerji alındığını öğrendim” veya “Elektriği boşa harcamamak gerektiğini anladım” gibi ifadeler yenilenebilir enerji kavramını günlük yaşamla ilişkilendirdikleri vurgulamaktadır. Bu bulgu, enerji üretimi, dönüşümü, tasarrufu, sürdürülebilirliği gibi konulardaki farkındalığın, bilişsel ve duyuşsal bağlamda bir bütün olarak ele alan çalışmalarla paraleldir (DeWaters ve Powers, 2011; Yıldız ve Ürey, 2024). Benzer biçimde, Cole ve arkadaşlarının (2023) açık ortamda güneş panellerinin yer aldığı öğrenme ortamında yürüttükleri çalışmada, klasik sınıf ortamına kıyasla öğrencilerin güneş enerjisini daha somut ve anlamlı bir şekilde kavramsallaştırdıkları belirtilmiştir. Bu doğrultuda, fiziksel deneyime dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin kavramları anlamlandırmalarına katkı sağladığını gösteren çalışmalarla örtüşmektedir.

Yenilenebilir enerjiye yönelik uygulamaların farkındalığa ve tutuma olumlu katkılar sağladığı farklı örneklerle yürütülen araştırmalarda da ortaya konmuştur. Pambudi ve arkadaşları (2024), uygulamalı öğrenme ortamlarının bilgi düzeyine ek olarak çevresel duyarlılığı da artırdığını belirtmişlerdir.

Karpudewan ve arkadaşları (2014) ise, doğrudan bilgi aktarımına dayalı öğretim modellerinin davranışa yeterince yansımadağını; buna karşın öğrencilerin aktif olarak etkileşim gösterdiği deneyimsel etkinliklerin çevreye yönelik tutum ve farkındalık üzerinde daha olumlu etkiler oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, öğrencilerin enerji tasarrufu, yenilenebilir enerji ve çevresel bilince yönelik ifadelerde bulunması, atölyenin deneyimsel öğrenme ortamı kapsamında uygulamalı aktif öğrenmeye dayalı niteliğiyle açıklanabilir. Bu bağlamda, deneyimsel ve uygulamalı etkinliklerin farkındalık ve tutum geliştirmede etkili olduğunu görülmektedir.

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynağı olan güneş enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü merak ve şaşkınlık oluşturmuştur. Bu durum Piaget ve Inhelder'in (2008) somut işlemler döneminde yer alan çocukların soyut kavramları uygulamalı deneyimler yardımıyla anlamlandırıdığını bilişsel gelişim kuramıyla tutarlıdır. Güneş paneliyle yardımıyla LED'e elektrik enerjisi sağlanması, enerji dönüşümünün soyut yapısını somut bir deneyimle görünür hale getirmiştir. Böylece kavramlar öğrenciler tarafından daha kolay anlamlandırılmıştır. Bu bulgular, dijital ve deneyimsel olmayan öğrenme ortamlarında yenilenebilir enerji öğretiminin kavramsal derinleşmede sınırlı kaldığını gösteren çalışmalara kıyasla daha güçlü bilişsel etki bırakmaktadır. Nitekim Rohman ve Nandiyanto'nun (2022) dijital tabanlı yenilenebilir enerji öğretimi üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerde bilgi artışı sağlanmış fakat öğrencileri öğrenme ortamında tutmak için ilgi çekici materyaller ve somut örnekler kullanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, atölye çalışmasında fiziksel materyallerle sağlanan somut öğrenme deneyimlerinin öğrenme sürecine olumlu katkısı, Rohman ve Nandiyanto'nun (2022) somut örnekler kullanımına yönelik bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Teknoloji ve robotik alanına yönelik öğrencilerin tutumlar incelendiğinde, robot tasarımına ve üretimine olumlu yönde ilgili olduğu görülmektedir. “Robot yapmak çok eğlenceliydi” ve “Kendi robotumu yapmak istiyorum” gibi ifadeler, atölye etkinliğinin duyuşsal katılımı artırdığı ve içsel motivasyonu güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, robotik ve teknolojik destekli etkinliklerin motivasyonu, yaratıcılığı ve teknolojiye yönelik olumlu tutumları destekleyen çalışmaları doğrular niteliktedir (Ouyang ve Xu, 2024; Hasanah et al., 2023; Papadakis ve Kalogiannakis, 2022). Ouyang ve Xu (2024) eğitsel robotik uygulamalarının tutum ve performans üzerinde anlamlı etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın kısa süreli olmasına rağmen öğrencilerin teknolojiye olumlu ve ilgili yaklaşımları, robotik etkinliklerin motivasyon boyutuna etkisinin kısa sürede ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

Robotik ve enerji entegrasyonu kapsamında ilkökul araştırmalarına bakıldığında, Ruiz-Vicente ve arkadaşlarının (2020) katılımcılarını 10-11 yaş aralığındaki öğrencilerin oluşturduğu çalışmada, güneş enerjisiyle çalışan robotik

bileşenleri içeren sürdürülebilir akıllı şehir tasarlamıştır. Öğrencilerde yenilenebilir enerji farkındalıklarında ve tasarım temelli düşünme becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Cole ve arkadaşları (2023), yenilenebilir enerji temalı uygulamalı etkinliklerin, öğrencilerde bilgiyi kavramayı ve enerji farkındalığını arttırdığı belirtilmiştir. Bu çalışma ise tek oturumluk deneyimsel uygulama ve nitel bir çalışma olarak tasarlanmış olmasına rağmen benzer öğrenme yönelimleri ortaya çıkmış olup, enerji ve robotik entegrasyonunun kısa sürede ilkökul düzeyinde bile anlamlı öğrenme çıktıları üretebildiği görülmektedir.

Öğrenciler öğrenme deneyimlerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılardan bütüncül bir biçimde ifade etmişlerdir. “Merak ve keşif” teması kapsamında öğrenci ifadeleri, güneş enerjisiyle LED’e elektrik sağlanmasının bilişsel süreçleri harekete geçirdiğini; öğrencilerin “LED nasıl yandı?” veya “Güneş ışığı neden elektrik oluyor?” gibi sorular yönelterek nedensel ilişkilere odaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bilgiyi sorguladıkları gözlemlenmiş; sorgulama temelli deneyimlerin özellikle ilkökul düzeyinde merak, keşif ve kavramsal anlamayı desteklediği bilinmektedir (Minner vd., 2010). Bu araştırmanın nitel verileri de bu durumu destekler niteliktedir. Duyuşsal açıdan incelendiğinde öğrencilerde heyecan, eğlenme ve üretme isteği gibi duygular öne çıkmıştır. “Eğlendim”, “Robot yapınca mutlu oldum” gibi ifadeler robot tasarımının öğrencilere olumlu duygusal yansımaları olduğu görülmektedir. Bu sonuç, eğitsel robotik uygulamaların duyuşsal bağlamla olumlu tutumu artırdığını bildiren çalışmalarla tutarlıdır (Hasanah vd., 2023; Papadakis ve Kalogiannakis, 2022).

Sonuç olarak, deneyimsel öğrenme ortamında enerji ve robotik entegrasyonu ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenciler için bilişsel anlamda gözlemlenen olumlu etkiye ek olarak duyuşsal anlamda da destekleyici bütüncül bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Güneş enerjisiyle robotik model üzerinde LED yakma deneyimi güneş enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümünden dolayı merakı tetiklerken, robot tasarımı ve üretimi duyuşsal katılımı artırmaktadır. Bu durum, Kolb’un (2014) Deneyimsel Öğrenme Döngüsü’nün dört aşamasının öğrenciler tarafından bütüncül biçimde deneyimlendiğini göstermekte; Piaget ve Inhelder’in (2008) somut işlemler dönemine ilişkin açıklamalarıyla uyumlu bir tablo ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, deneyimsel öğrenme yaklaşımının ilkökul düzeyinde güçlü bir etki yarattığını ve yenilenebilir enerji ile robotik entegrasyonunun bu yaş düzeyinde önemli bir öğrenme fırsatı sunduğunu göstermektedir.

5. Öneriler

Gelecekte araştırmalara, uygulama süresinin arttırılıp ve içeriğın geliştirilip daha uzun vadeli öğrenme çıktılarının takip edilmesi önerilebilir. Farklı sınıf düzeyleri, farklı sosyoekonomik imkanlara veya özel gereksinimli bireyler gibi çeşitli örneklerle çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenler ve velilerde sürece dahil edilirse öğrenme ortamının çok boyutlu yapısı incelenebilir.

Kaynakça

- Asli, S. (2025). Enhancing wind energy awareness among fourth-grade students: The impact of comic-based learning on environmental education. *Sustainability*, 17(10), 4636. doi:10.3390/su17104636
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Cole, L. B., Fallahhosseini, S., Zangori, L. and Oertli, R. T. (2023). Learnsapes for renewable energy education: An exploration of elementary student understanding of solar energy systems. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 19(1), e2305. doi:10.29333/ijese/13034
- Creswell, J. W. and Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çelik, S. A. (2017). The investigation of the effects of robotic-assisted practices in teaching renewable energy sources to seventh-grade students in secondary school. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 6, 167–172.
- DeWaters, J. E. and Powers, S. E. (2011). Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. *Energy Policy*, 39(3), 1699–1710. doi:10.1016/j.enpol.2010.12.049
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Gebeyehu, D., Dalelo, A., Eshetu, F., Belachew, W., Wodaj, H., Abate, A. and Hagos, M. (2024). Energy-, environmental-, and climate change literacy among primary and middle school students. *International Journal of Research in Education and Science*, 10(1), 100–124. doi:10.46328/ijres.3330
- Hasanah, A., Sahlani, L., Zuhri, M. T., Kholifah, N. and Nurtanto, M. (2023). A systematic review of energy literacy programs at primary and middle schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(1), 145–155. doi:10.47750/pegegog.13.01.17
- Hu, J.-L. and Yang, P.-S. (2024). Interactive cycles between energy education and energy preferences: A literature review on empirical evidence. *Energies*, 17(20), 5092. doi:10.3390/en17205092
- Ji, H., Coronado, A. B., Mueller, M. A., Esposito, L. J., Tait, D. and Kim, H. J. (2023). A learning ecology perspective of energy literacy among youth: A case study from Alabama high schools. *Sustainability*, 15(22), 16055. doi:10.3390/su152216055
- Karpudewan, M., Roth, W. M. and Abdullah, M. N. S. B. (2014). Enhancing primary school students' knowledge about global warming and environmental

- attitude using climate change activities. *International Journal of Science Education*, 37(1), 31–54. doi:10.1080/09500693.2014.958600
- Karta, I. W., Farmasari, S. and Ocampo, D. M. (2023). Online assessment of primary students' cognitive, psychomotor, and affective domains: Practices from urban and rural primary schools in Indonesia. *SHS Web of Conferences*, 173, 1014. doi:10.1051/shsconf/202317301014
- Kellberg, S., Keller, M., Nordine, J., Moser, S. and Lewalter, D. (2024). Energy literacy for all? Exploring whether prior interest and energy knowledge mediate energy literacy development in a modern socio-scientific museum exhibition. *International Journal of Science Education, Part B*, 15(2), 161–182. doi:10.1080/21548455.2024.2344129
- Khaewphuang, P. (2024). Development of an experiential learning management model to develop career skills for primary school students. *Journal of Education and Learning*, 13(4), 231–239. doi:10.5539/jel.v13n4p231
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. and Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Minner, D. D., Levy, A. J. and Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496. doi:10.1002/tea.20347
- Ouyang, F. ve Xu, W. (2024). The effects of educational robotics in STEM education: A multilevel meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 11(1), 7. doi:10.1186/s40594-024-00469-4
- Pambudi, N. A., Nanda, I. R., Alfina, F. T. and Syahrial, A. Z. (2024). Renewable energy education and awareness among Indonesian students: Exploring challenges and opportunities for a sustainable future. *Sustainable Energy Technologies and Assessments*, 63, 103631. doi:10.1016/j.seta.2024.103631
- Papadakis, S. and Kalogiannakis, M. (2022). *STEM, robotics, mobile apps in early childhood and primary education*. Springer. doi:10.1007/978-981-19-0568-1
- Piaget, J. and Inhelder, B. (2008). *The psychology of the child*. Basic Books. (Original eser 1969)
- Robert, K. (2013). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Rohman, A. and Nandiyanto, A. B. D. (2022). Learning of renewable energy sources in elementary school based on digital. *Open Global Scientific Journal*, 1(1), 33–40.

- Ruiz Vicente, F., Zapatera Llinares, A. and Montés Sánchez, N. (2020). “Sustainable City”: A STEAM project using robotics to bring the city of the future to primary education students. *Sustainability*, 12(22), 9696. doi:10.3390/su12229696
- Shahbazloo, F. and Mirzaie, R. A. (2023). Investigating the effect of 5E-based STEM education in solar energy context on creativity and academic achievement of female junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101336. doi:10.1016/j.tsc.2023.101336
- Tang, H., Jiang, S. and Xie, C. (2025). Solarizing your school: Engineering design in students’ authentic epistemic practices of adopting renewable energy. *Journal of Science Education and Technology*.doi:10.1007/s10956-025-10258-5
- Tengler, K., Kastner-Hauler, O., Sabitzer, B. and Lavicza, Z. (2022). The effect of robotics-based storytelling activities on primary school students’ computational thinking. *Education Sciences*, 12(1), 10. doi:10.3390/educsci12010010
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B. and Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley and Sons.
- Trapero-González, I., Hinojo-Lucena, F. J., Romero-Rodríguez, J. M. and Martínez-Menéndez, A. (2024). Didactic impact of educational robotics on the development of-STEM competence in primary education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Education*, 9, 1480908. doi:10.3389/educ.2024.1480908
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. doi:10.54675/YFRE1448
- Yildiz, M. ve Ürey, M. (2024). Beşinci sınıf öğrencilerinin enerji okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 15(1), 19–46. doi:10.19160/e-ijer.1463544
- Zerinou, I., Karasmanaki, E., Ioannou, K., Andrea, V. and Tsantopoulos, G. (2020). Energy saving: Views and attitudes among primary school students and their parents. *Sustainability*, 12(15), 6206. doi:10.3390/su12156206
- Zhang, Y. and Zhu, Y. (2024). Effects of educational robotics on the creativity and problem-solving skills of K–12 students: A meta-analysis. *Educational Studies*, 50(6), 1539–1557. doi:10.1080/03055698.2022.2107873
- Ziouzios, D., Rammos, D., Bratitsis, T. and Dasygenis, M. (2021). Utilizing educational robotics for environmental empathy cultivation in primary schools. *Electronics*, 10(19), 2389. doi:10.3390/electronics10192389

BÖLÜM 3

**Fransızca Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının
Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde
Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri**

Zühre Yılmaz Güngör¹ & Gizem Köşker²

GİRİŞ

Yaşadığımız dünyanın küreselleşmesiyle birlikte yabancı dil öğrenimi gittikçe önem kazanmış ve toplumumuz için de önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. İnsanların diğer ülkelerle bilgi alışverişi yapabilmesi, ekonomik ilişkilerini yürütebilmesi ve kendi düşüncelerini ifade edebilmesi için anadilinden başka en az bir yabancı dili bilmesi zorunlu hale gelmiştir; ayrıca, sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve eğitim ile ilgili alanlardaki birçok problemin çözümü de yabancı dil bilmekle mümkün olmaktadır (Tok, 2006, aktaran Aydın & Başer, 2020). Bu kapsamda, yabancı dil bilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi konusunda yabancı dil öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Buna bağlı olarak, yabancı dil öğretmeni adaylarının kendine güvenen, mesleki alanda donanımlı ve kendini sürekli yenileyen bireyler olarak yetiştirilmesi önem teşkil etmektedir. Öğretmenlik mesleği aslında bir sanattır ve öğretmen adaylarının bu sanatı en iyi şekilde icra edebilmesi için kişilik özellikleriyle birlikte eğitimleri boyunca edindikleri mesleki becerilerini ve bilgilerini de birleştirmeleri gerekmektedir (Atmaca, 2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirme aşamasında teknoloji destekli dil öğretim araçlarını da unutmamak gerekir. Bilindiği üzere dil öğrenimi sürecine inanılmaz bir hızla gelişmekte olan bilişim teknolojilerini de dahil etmek bir ihtiyaç haline gelmiş durumdadır. Bu noktada, öğrencilere yol gösterecek bilgisayar teknolojilerine hakim eğitimciler ihtiyacı duyulmaktadır (Karasu & Sarı, 2019).

Eğitim fakültelerinde yabancı dil öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler hazırlık sınıfıyla birlikte 5 yıllık bir eğitim sürecinin ardından mezuniyet aşamasına gelmektedirler. Bu süreç boyunca hem alanlarına yönelik hem de öğretmenlik mesleğine yönelik dersler almaktadırlar. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören tüm öğrencilerin mesleki formasyonları, bölümleri ne olursa olsun, uygulamalı bir eğitimle desteklenmektedir. Bu süreçte öğretmen adayları, gerçek bir okul ortamında teorik bilgilerini deneyimleme, sınıf içi ve dışı süreçleri planlama, yürütme ve analiz etme becerileri kazanarak mesleğe hazır hale gelmektedirler. Böylelikle, öğretmenlik mesleğinin inceliklerini bizzat sahaya inerek ve deneyimleyerek öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının donanımlı birer öğretmen olarak mesleki hayata atılmaları için öğrenim süreçlerinin belirli bir döneminde ortaöğretim okullarında staj yapma zorunlulukları bulunmaktadır.

Ülkemizde, “öğretmen eğitim sisteminin ilk temelleri Tanzimat döneminde 1848-1868 yılları arasında *Darülmualimin-i Rüşdi* adı altındaki kurumlarla başlamaktadır ve sonrasında 1868 yılında ise *Darülmuallimîn-i Sıbyan* açılmıştır. Cumhuriyet döneminden sonra, 1926 yılında John Dewey’nin katkıları ile ilköğretmen okulları ve Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler, akademiler eğitim fakültelerine

dönüştürülmüştür” (Yıldırım ve Vural, 2014; Akyüz, 2008, aktaran Aşıroğlu, 2019).

Günümüze daha yakın döneme bakıldığında ise, “eğitim ve öğretimin mimarı olan nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla ülkemizde birtakım planlamalar yapılmış ve Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde YÖK- Dünya Bankası işbirliğiyle 1994-1998 yılları arasında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Özçelik, 2012). Bunun akabinde, yine aynı yıllarda, YÖK eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmak amacıyla Fakülte-Okul İşbirliği Programı hazırlamış ve uygulamaya konulmuştur. Bu uygulamaya bağlı olarak da üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında staj yapma süreçleri Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II dersleri kapsamında düzenlenmiştir. İlerleyen yıllarda yine YÖK tarafından yapılan çeşitli düzenlemeler sonrasında, 2006 yılından itibaren Eğitim Fakültelerinde 7.yarıyıl Okul Deneyimi, 8.yarıyıl ise Öğretmenlik Uygulaması derslerine yer verilmiştir.

Günümüzde, staj dersi faaliyetleri Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II dersleri kapsamında yürütülmektedir. Bu dersler “Eğitim fakültelerinde uygulama ağırlıklı derslerin öğretmenlik deneyimi kazandırmada en önemlisini oluşturmaktadır” (Baştürk, 2008). 2021 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinde yer alan Öğretmenlik Uygulaması Yönergesine göre, öğretmenlik uygulaması dersi “uygulama öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince edindikleri genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışları Bakanlığa bağlı resmi eğitim kurumları ve özel öğretim kurumlarında kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlayan” (MEB, 2021) bir ders olarak tanımlanmaktadır. Yine, aynı Yönergenin 7. Maddesinde belirtildiği şekliyle, “Öğretmenlik uygulaması, bir yılda iki dönemden az olmamak üzere yapılmaktadır. Güz ve bahar dönemleri her bir dönem 12 (on iki) hafta olarak ve haftada 6 (altı) ders saati uygulanacak şekilde düzenlenmektedir. Öğretmenlik uygulaması her bir dönemde 72 (yetmiş iki) saat olmak üzere toplam 144 (yüz kırk dört) ders saatinden oluşmakta ve Uygulama öğrencisi her bir dönemde, uygulama öğretmeninin gözetiminde ve en az 8 (sekiz) farklı haftada olmak üzere ilgili dersin haftalık ders çizelgesinde ders saati 1-2 saat olanlarda 10 (on), 3 (üç) ve üzeri olanlarda ise 20 (yirmi) ders saatinden az olmayacak şekilde fiilen ders anlatmaktadır” (MEB, 2021).

Öğretmenlik Uygulaması derslerinin başarılı bir şekilde planlanması, yürütülebilmesi ve değerlendirilmesi birçok birimin koordineli bir şekilde çalışmasına bağlıdır. Bu bağlamda, Öğretmenlik Uygulaması kapsamında izlenecek süreç aşağıdaki sürdürülmektedir (MEB, 2021);

- a. İl millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü tarafından, uygulama okullarının müdürleri ile temasa geçilerek her bir uygulama öğretmeni başına en fazla 6 (altı), her bir uygulama öğretim elemanı başına en fazla 12 (on iki) öğrenci olacak şekilde staj öğrencisi atanır.
- b. İl millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, uygulama eğitim kurumlarını ve uygulamaya katılacak öğrenci kontenjanlarının dağılımını, fakültelere/enstitülere göre yapar ve ilgili yükseköğretim kurumlarına gönderilmesini sağlar.
- c. Fakülte/Enstitü uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörleri ile iş birliği yaparak her bir uygulama öğretim elemanına düşen öğrenci sayısını 12 (on iki) öğrenciyi geçmeyecek şekilde gruplandırır ve her grubun sorumlu öğretim elemanını belirler.
- d. Fakülte/Enstitü uygulama koordinatörü, uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları uygulama öğrencilerinin alanlarına ve uygulama eğitim kurumlarına göre dağılımlarını gösteren listeyi hazırlayarak il millî eğitim müdürlüklerine gönderir.
- e. İl millî eğitim müdürlüğü, valilik onayı alındıktan sonra uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları uygulama öğrencilerinin alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi kurum müdürlüklerine ve ilgili yükseköğretim kurumuna gönderir.
- f. Uygulama eğitim kurumu koordinatörü, her bir uygulama öğretmeni başına en fazla 6 (altı); her bir ders başına düşen öğrenci sayısını da en fazla 3 (üç) öğrenciyi geçmeyecek şekilde planlar.
- g. Uygulama öğretim elemanı, sorumluluğuna verilen uygulama öğrencilerini, öğretmenlik uygulamasının dayandığı temeller, uygulama programında yer alacak etkinlikler ve uyulması gereken kurallar konusunda bilgilendirir.
- h. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğrencileri ile birlikte olmak üzere öğretmenlik uygulaması etkinlik planlarını hazırlar.
- i. Uygulama öğrencileri, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin gözetim ve rehberliğinde öğretmenlik uygulamasının etkinlik planında belirtilen çalışmaları yerine getirir ve her etkinliğe ilişkin çalışma raporu hazırlar ve bu raporu uygulama öğretim elemanına teslim eder.
- j. Uygulama öğrencilerinin mazereti nedeniyle eksik kalan uygulamaları, uygulama öğretmenin ders saati ve programı göz önünde bulundurularak telafi ettirilir. Öğretmenlik uygulamasının

herhangi bir saatine mazeretsiz olarak katılmayan uygulama öğrencilerinin uygulama eğitim kurumu ile ilişkileri kesilir.

- k. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni, her bir uygulama öğrencisi ile ilgili gözlemlerini ayrı ayrı olmak üzere Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formuna kaydeder.

Öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının sahaya inerek mesleki tecrübe kazandıkları ve öğretmenlik mesleğinin anlamını kavramalarında çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen adayı okul uygulamalarında uygulama öğretmenin eşliğinde öğretme işinin nasıl yapılacağı öğrenmektedir. Dolayısıyla bu süreçte stajyer öğrencinin uygulama öğretmeninden aldığı yardımın, beraber yaptığı aktivitelerin ve bu aktiviteler hakkında geri dönüt almasının çok önemli bir yeri vardır. “Yapılan birçok çalışmada, öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasının sonrasında öğretmenlik mesleğinin etik değerlerine ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, eğitim öğretimle ilgili deneyim kazanmakla birlikte kişisel özelliklerinin geliştiği ve uygulamaların hem kişisel hem de mesleki yeteneklerini geliştirmede etkili olduğu ortaya konmuştur” (Şişman ve Acat, 2003; Yıldırım, Özyılmaz Akamca, Ellez, Karabekmez ve Bulut Üner, 2019; Çiçek ve İnce, 2005; Kılıç, 2004, aktaran Akgül & Ezmeci ve Akman, 2020).

Alan yazına bakıldığında, Öğretmenlik Uygulaması veya eski adıyla Okul Deneyimi derslerine yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği bazı çalışmalara rastlanmaktadır:

Bay & Şeker ve Alisinanoğlu (2020)’nin yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmen adayları uygulama yaptıkları okul çalışanlarına yönelik çoğunlukla sorun yaşamadıklarını, en fazla yaşadıkları sorunun ise öğretmenlerin müdahalesi olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Özçelik (2012)’in İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla hazırladığı çalışmada, yabancı dil öğretmen adaylarının, dersin kendilerine sağladığı kazanımlarla ilgili maddelere olumlu yönde katıldıklarını, dersin amacına ulaştığını ve uygulamadan memnun olduklarını ortaya koymuştur.

Bir başka çalışmada ise, Aygün ve Taşkın (2019) Öğretmenlik Uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl algıladıkları ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarına ve kendince çözüm yollarını

denediklerine, çözüme giden yolda alternatiflere inandıklarına, ancak yine de alternatif üretmede yeterli olmadıklarını düşündükleri ortaya konmuştur.

Ceylan ve Akkuş'un 2007 yılında yapmış oldukları çalışmada, Okul Deneyimi-II dersinin ilköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişikliklerini incelemişler ve sonuç olarak söz konusu dersin öğretmen adaylarının meslekî tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II uygulaması sonrasında öğretmenlik mesleğine ilişkin davranış değişikliklerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının soru sorma alıştırmalarına, dersin yönetimi ve sınıf kontrolüne, değerlendirme ve kayıt tutma etkinliklerine ilişkin davranış değişikliklerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir.

2019 yılında yapılan bir başka çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunları incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının kısmen materyal eksikliği, materyal masraflarının tamamını kendilerinin karşılaması, sınıfların kalabalık olması, üniversitede edindikleri teorik bilgileri uygulayamamaları, öğrencilerin öğretmenlerinin talimatlarına uymaması, sınıfların farklı seviyelerde olması, etkinliklere karşı isteksiz olmaları ve etkinliklere katılmak istememeleri gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır (Gürbüzürk & Çalış, 2019).

Koçak & Yıldırım ve Mindivanlı-Akdoğan (2023)'in "Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri" başlıklı çalışmasında sonuç olarak, öğretmen adaylarının genel olarak Öğretmenlik Uygulaması dersinin kendilerini öğretmenlik mesleğine iyi hazırladığını ancak bu uygulamanın son sınıfta yapılmasının olumsuz yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu uygulamanın onlarda; pedagojik bilgi, alan bilgisi, sosyal bağlam gibi birçok alanda önemli değişimler sağladığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin tamamı öğretmenlik uygulaması dersinin çok önemli olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tecrübe kazandırdığı konusunda hemfikirdir. "Öğretmenlik uygulamasında, öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde; okullarda uygulama öğretmeninden kaynaklanan eksikler, öğrencilerin öğretmen adaylarını ciddiye almaması, dersin son seneye konulmasından kaynaklanan olumsuzluklar, bazı okulların şartlarının iyi olmaması gibi durumların ön plana çıktığı görülmüştür".

Dursun ve Kuzu (2008)'nin yaptıkları çalışmada, uygulama okulundan, uygulama öğretmeninden ve uygulama öğretim elemanından kaynaklanabilecek sorunlara ve bunlara yönelik çözüm önerileri açısından öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak, öğrencilere daha fazla danışmanlık yapılması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin yükümlülükleriyle ilgili bilgilendirilmesi, öğretmen adayının, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile sürekli iletişim halinde olması, uygulamaların

uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından sıkı takip edilmesi, uygulamaların daha çok değerlendirilmesine olanak tanıyacak yöntem ve tekniklerin işe koşulması, uygulama okullarının seçiminde görüş birliğine varılması gerektiği biçiminde sorunlar tespit edilmiştir.

Bir başka çalışmada ise, Okul Öncesi öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiş, elde edilen verilerden öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve eğitim kurumlarındaki uygulamalarını başarı ile yürüttükleri ancak üniversitedeki danışmanlık hizmetlerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır (Ramazan & Yılmaz, 2017).

Yakar & Uzun ve Tekerek (2021)'in hazırlamış oldukları benzer bir çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine değinilmiştir. Bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının son sınıfında öğrenim gören öğrencilerden, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görevlendirilen uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elemanlarından, uygulama okulu koordinatörlerinden ve uygulama okulu müdürlerinden elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ilgili tarafların birbirlerine karşı birçok noktada görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getiremedikleri anlaşılmıştır.

Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak, Öğretmenlik Uygulaması sürecinin öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini pratiğe dökmeye zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Ancak, bu süreç sadece öğretmen adayları bakımından zorlu bir dönem değildir. Aynı zamanda, hem öğrencilerin beklentilerini karşılama bakımından uygulama öğretmeni, hem de öğrencilerin çalışmalarını gerektiği biçimde değerlendirme, dönüt verme bakımından uygulama öğretim elemanı için de stresli ve yoğun bir dönemi ifade etmektedir. Öğretmen adayının mesleki kimliğini inşa etmeye başladığı öğretmenlik uygulaması, birçok psikolojik ve pedagojik zorluğu aynı anda barındıran ve tüm paydaşlar için kompleks bir süreçtir. Dolayısıyla, bu süreçte öğrencilerin yaşadıkları ter türlü güçlük ve bunlara getirdikleri çözümler büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamdan yola çıkarak, bu çalışmada, Fransızca Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğrencilerin, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
2. Bu güçlükleri aşmak için çözüm önerileriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında sıklıkla tercih edilen araştırma türlerinden olan nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve görüşlerini derinlemesine anlamaya imkân tanıyan araştırma türleridir (Creswell & Poth, 2018). Bu çerçevede nitel araştırmalar, seçilmiş olan bir olgu veya bir durum hakkında betimsel açıklamalar üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmada bu yaklaşım temel alınarak Fransızca Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin, staj yaptıkları okul deneyimleri ve süreçte karşılaştıkları durumlar ile ilgili görüşleri betimleyici bir yaklaşımla ele alınmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 akademik yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Programı son sınıfta öğrenim görmekte olan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini gerçekleştirmek için staja giden 7 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 5'i kadın, 2'si erkek olup yaşları 20 ile 25 arasında değişmektedir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere görüşme formları dağıtılmadan önce, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmış, sadece gönüllü katılımı kabul eden öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların hepsi Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak üniversitede öğrenmeye başlamış, Fransızca Öğretmenliği Programı'nda öğrenimlerine başlamadan önce bir yıl hazırlık eğitimi almışlardır. Tüm katılımcılarının Fransızca yabancı dil düzeyi Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni kriterlerine göre B1/B2'dir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin staj yaptıkları okul deneyimleri ve süreçte karşılaştıkları durumlar ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış iki açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme sorularında açık uçlu soruların tercih edilmesinin nedeni, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ifade edebilmelerine olanak tanımadır (Patton, 2015).

2.4. Veri Analizi

Toplanan veriler, nitel araştırmalarda sık kullanılan betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir (Miles ve diğerleri, 2014). Bu doğrultuda, öğrencilerin cevaplarından elde edilen bilgiler temalara göre sınıflandırılmış, elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Bu süreçte betimsel

analizin, araştırmacıya verileri anlamlı bir bütün halinde sunma ve katılımcıların görüşlerini şeffaf biçimde yansıtmaya imkânının avantajlarından yararlanılmıştır.

2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle görüşme formu, yabancı dil eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra katılımcılara uygulanmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Verilerin analizi sırasında ise kodlamaların tutarlılığını sağlamak amacıyla ikinci bir araştırmacı ile karşılaştırmalar yapılmış, böylece güvenirlilik artırılmıştır (Creswell & Miller, 2000).

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan güçlükler

Ana tema	Alt tema	Alt tema	Alt tema
<i>Disiplin sorunu</i>	Öğrencilerde olumsuz davranışlar	Kılık-kıyafet	
<i>Öğretim elemanı</i>	Sorumluluk	Mesleki yeterlilik	
<i>Müfredat</i>	Yetersiz ders saati	İçerik	İkinci yabancı dile verilen önem
<i>Sınıf mevcudu</i>			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda dört temel tema ortaya çıkmıştır: Disiplin Sorunları, Öğretim Elemanına İlişkin Faktörler, Müfredat Kaynaklı Güçlükler ve Sınıf Mevcudu. Bu temalar, katılımcıların staj sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin hem sınıf içi dinamiklerden hem de yapısal/kurumsal unsurlardan kaynaklandığını göstermektedir.

1. Disiplin Sorunu

1.1. Öğrencilerde Olumsuz Davranışlar

Katılımcılar, staj yaptıkları sınıflarda özellikle öğrencilerin derse karşı ilgisizliği, dikkatin çabuk dağılması, öğretmenlere ve stajyerlere karşı saygısız tutum, ders dışı etkinliklere yönelme gibi olumsuz davranışlarla sık

karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu davranışların, dersin akışını ve öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu bulgular, sınıf yönetiminin, mesleğe yeni başlayacak öğretmen adayları açısından kritik bir zorluk alanı olduğunu göstermektedir.

1.2. Kılık-Kıyafet

Katılımcılar, öğrencilerin okulun kılık-kıyafet kurallarına uymama, özensiz giyim veya okul kültürüyle uyumsuz semboller taşıma gibi davranışlarının sınıf ortamında otorite ve disiplin algısını etkilediğini vurgulamıştır. Bu bulgu, okul politikaları ve disiplin yönetmelikleri hakkında daha kurallı ve otoriter bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini işaret etmektedir.

2. Öğretim Elemanına İlişkin Faktörler

2.1. Sorumluluk

Katılımcılar, okulda görev yapan öğretmenlerin staj sürecindeki sorumluluk paylaşımında yetersizlik yaşandığını bildirmiştir. Özellikle rehber öğretmenin sınıf yönetimi uygulamaları ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki eksiklikleri sıklıkla dile getirilmiştir. Bu durum, stajyerlerin uygulama sürecinde motivasyonlarında düşüş yaşamasına ve mesleki gelişimlerinin sınırlanmasına yol açmaktadır. Bulgular, öğretmen-stajyer işbirliğinin staj deneyiminin niteliğini belirleyen kritik bir unsur olduğunu göstermektedir.

2.2. Mesleki Yeterlilik

Katılımcılar, okuldaki öğretmenlerin kullandıkları ders materyallerinin içerik olarak kısıtlı ve tekrardan ibaret olduğunu, bu şekilde bir ilerleme kaydedilmediğini dile getirmiştir. Diğer yandan öğrencilerle iletişimde gözlemlenen disiplinsiz yaklaşım ve mesleki yeterlik eksiklikleri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu gözlemler, stajyerlerin mesleğe ilişkin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmekte ve uygulamada model alacakları öğretmenlerle ilgili sorgulamalarını artırmaktadır. Bu bulgu, stajın niteliğinin büyük ölçüde uygulama öğretmenin yeterlikleriyle ilişkili olduğunu desteklemektedir.

3. Müfredat

3.1. Yetersiz Ders Saati

Katılımcılar, özellikle Fransızca gibi ikinci yabancı dil derslerinin haftalık ders saatlerinin sınırlı olmasından dolayı hedef kazanımlara ulaşmada güçlük yaşadıklarını, özellikle dil becerilerinin geliştirilmesi için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu yetersizlik, ders planlarının uygulanabilirliğini azaltmakta ve öğretmen adaylarının planlama becerilerini gerçekçi bağlamda test etmelerini güçleştirmektedir.

Katılımcı 1: “İkinci yabancı dilin seçmeli ve sadece haftada bir saate indirilmesi işimizi zorlaştıran etkenlerden.”

3.2. İçerik

Katılımcılar, mevcut müfredatın içerik açısından zayıf ve öğrencilerin sınav odaklı çalıştıkları bir sistemde güncel ihtiyaçlara yanıt vermediğini belirtmiştir. Bu durumun üniversite sınavında yer almayacak ikinci yabancı dil öğretimine karşı öğrenme isteğini olumsuz olarak etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu durum, müfredatın daha amaca uygun ve öğrencinin ilgisini çekecek öğeler içeren bir yapıya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

3.3. İkinci Yabancı Dile Verilen Önem

Bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin —ve bazen öğretmenlerin— ikinci yabancı dile yönelik motivasyonunun düşük olmasıdır. Katılımcılar, ikinci yabancı dil derslerinin çoğu zaman “ikincil öneme sahip” olarak değerlendirildiğini, bu nedenle ders materyali ve ders saati açısından sınırlılıklar yaşandığını belirtmiştir. Bu durum, stajyerlerin ders işleme motivasyonunu ve uygulama fırsatlarını doğrudan etkilemektedir.

Katılımcı 3: “Eğitim sistemindeki eksiklikler dolayısıyla yabancı dil eğitimine çok önem verilmediğini hissediyorum. Öğrenciler doğal olarak sınava yönelik çalışıyorlar ve ikinci yabancı dile çok önem vermiyorlar. Derse katılım konusunda pek ilgi göstermiyorlar.”

4. Sınıf Mevcudu

Stajyer öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kalabalık sınıfların öğretim sürecinde ciddi bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir. Yüksek sınıf mevcudu, özellikle yabancı dil derslerinde etkileşim temelli etkinliklerin uygulanmasını, bireysel dönüt verilmesini ve sınıf yönetiminin sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Katılımcılar, kalabalık ders planlarının istenilen etkiyi göstermediğini vurgulamıştır. Bu bulgu, öğretim ortamlarının fiziksel ve yapısal koşullarının staj deneyimini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Katılımcı 4: “Sınıf mevcudu çok fazla olduğu için, yabancı dil dersi anlatmak, hele ki haftada sadece iki saat olunca, sınıfta hakimiyet kurmak zor oluyor.”

Tablo 2 Güçlükleri aşmak için çözüm önerileri

Ana tema	Alt Tema	Alt Tema	Alt tema	Alt tema
<i>Yönetim</i>	Disiplin sağlama	Kurallar konusunda net tutum	Etkili iletişim	Rol model olma
<i>Öğretim elemanı</i>				
<i>Müfredat</i>	İçerik	Motivasyon	Ders saati	
<i>Eğitim sistemi</i>				

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılardan elde edilen veriler, staj sürecinde karşılaşılan güçlüklerin aşılmasına yönelik önerileri dört ana tema çerçevesinde sunmaktadır: Yönetim, Öğretim Elemanı, Müfredat ve Eğitim Sistemi. Bu temalar, stajyerlerin hem bireysel girişimlerini hem de kurum içi destek mekanizmalarını dikkate alarak çözüm önerileri geliştirdiklerini göstermektedir.

1. Yönetim

1.1. Disiplin Sağlama

Katılımcılar, sınıf disiplininin sağlanmasında yapıcı ve tutarlı yaklaşımın önemine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemek için yönetimin net disiplin politikaları geliştirmesi ve uygulanabilir kurallar koyması gerektiği ifade edilmiştir. Stajyerler, disiplinin sağlanmasında okul yönetimiyle işbirliği yapmanın, staj deneyimini güçlendirdiğini belirtmiştir.

Katılımcı 6: “Sınıf yönetimi konusunda idarenin daha disiplinli olması; idare, müdür, öğretmenler dahil bir kıyafet kontrolü sağlanması.”

1.2. Kurallar Konusunda Net Tutum

Katılımcılar, öğrencilerle ilişkilerde kuralların başlangıçtan itibaren net ve tutarlı biçimde belirlenmesinin, ilerleyen süreçte sorunları azaltacağını önermiştir. Katılımcılar, yönetimin ve öğretmenlerin kuralları özgüvenli ve kararlı bir şekilde uygulamasının, öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğini vurgulamıştır.

1.3. Etkili İletişim

Katılımcılar tarafından öğrencilerle ve okula staja gelen öğretmen adaylarıyla etkili iletişim kurmanın çözüm yollarından biri olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, açık, anlaşılır ve empatik bir iletişim dili kullanmanın, yanlış anlamaları önlediğini ve sınıf içi çatışmaları azalttığını ifade etmiştir. Ayrıca, okul

yönetimiyle sürekli iletişim halinde olmanın stajyerlerin karar alma süreçlerini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır.

Katılımcı 5: “Staja gelen öğrencileri de öğretmen olarak değerlendirip buna göre bir üslup takınması gerektiği hakkında bilgilendirilmeleri, örneğin seminerler veya zorunlu eğitimler gibi.”

1.4. Rol Model Olma

Katılımcılar, öğretmen ve yöneticilerin davranış ve tutumlarıyla öğrencilere örnek olmalarının disiplin ve motivasyon üzerinde doğrudan etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Bu nedenle, rol model olmanın, (özellikle kılık-kıyafet ve derslere verilen önem açısından) hem öğrencilerin davranışlarını yönlendirmek hem de stajyerin profesyonel gelişimine katkı sağlamak açısından kritik olduğu belirtilmiştir.

2. Öğretim Elemanı

Bu tema kapsamında katılımcılar, stajyerlerin deneyimlerini geliştirecek destekleyici rehberlik ve işbirliği önerilerini dile getirmiştir. Özellikle öğretim elemanının kendi dersine yönelik motivasyonu, ders içeriği ve işleyişi konusunda göstereceği gelişmelerin staj sürecindeki sorunları azaltacağı ifade edilmiştir. Öğretim elemanının rehberlik rolü, stajyerin hem özgüvenini hem de mesleki yeterlik algısını artırmaktadır.

3. Müfredat

3.1. İçerik

Katılımcılar, müfredatın öğrencilerin seviyelerine uygun ve ilgi çekici içeriklerle zenginleştirilmesinin çözüm yollarından biri olduğunu belirtmiştir. Etkili içerik, öğrencilerin derse katılımını artırırken, stajyerin öğretim sürecinde aktif rol almasını kolaylaştırmaktadır.

3.2. Motivasyon

Katılımcılar, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttıracak etkinlikler, bu konuya belirli bir bütçe ayrılarak hedef dilin konuşulduğu ülkelere düzenlenecek gezilerin sorunları çözmede etkili olabileceğini belirtmiştir.

Katılımcı 3: “İkinci yabancı dili geliştirmeye teşvik etmek için etkinlikler ve yabancı ülke gezileri yapılabilir (bütçe ayırarak).”

3.3. Ders Saati

Katılımcılar, mevcut ders saatlerinin yetersizliğini aşmak için ders saatlerinin artırılmasını ve etkin zaman yönetimi uygulanmasını önermiştir. Özellikle ikinci yabancı dil derslerinde bu yönde güncellemelerin öğrencilerin kazanımlarını artırmada etkili olacağı öngörülmektedir.

3.4. Sınav Odaklı Eğitim Sistemi

Katılımcılar, sınav odaklı eğitim sisteminin yaratıcı ve etkileşimli öğrenmeyi sınırlandırdığını belirtmiş, çözüm olarak hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde planlanmış ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini önermiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin derse katılımını artırırken stajyer öğretmenin öğretim sürecini etkili bir şekilde yönetmesini sağlamaktadır.

Bu bulgular, stajyer öğrencilerin güçlükleri aşmada hem bireysel stratejiler geliştirdiğini hem de kurumsal destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Yönetim, öğretim elemanı ve müfredat alanındaki öneriler, staj sürecinin niteliğini artıracak ve mesleki gelişimi destekleyecek önemli ipuçları sunmaktadır.

SONUÇ

Fransızca Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının sahaya inmeden önce öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere bir nevi öğretmenlik provası yaptıkları Öğretmenlik Uygulaması sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ve bunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının iki tane açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlardan yola çıkarak, Öğretmenlik Uygulaması sırasında yaşadıkları başlıca güçlüklerin dört ana tema etrafında toplandığı görülmektedir: *disiplin, öğretim elemanı, müfredat ve sınıf mevcudu*.

Uygulama sınıflarındaki öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olması, dersi dinlememeleri ve ders dışı etkinliklere yönelmeleri, sınıfların kalabalık olması ve öğretmen adaylarına karşı saygısız bir tutum geliştirmeleri, adaylarda motivasyon düşüklüğüne neden olmakta ve sürecin tamamlanmasını psikolojik olarak güçleştirmektedir. Ayrıca, yapılan görüşmelerde, öğrencilerin formaliteye aykırı ve özensiz giyim tarzının sınıf disiplinini ve otorite algısını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, okulun disiplin politikalarında daha otoriter ve kural temelli bir düzenlemeye ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Stajyer öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki en büyük engellerden biri, rehber öğretmenlerle yaşanan işbirliği zayıflığıdır. Katılımcılar, rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi ve notlandırma gibi temel konularda dahi yeterli rehberliği sağlayamadığını bildirmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarında motivasyon düşüklüğüne yol açmakta ve bulgular, Öğretmenlik Uygulamasının niteliğinin bu kritik işbirliğine bağlı olduğunu açıkça göstermektedir.

Müfredat açısından ise, haftalık ders saatinin azlığı, ikinci yabancı dil eğitiminin en temel sorunlarından biridir. Katılımcılar, bu durumun Fransızca derslerinde hedeflenen kazanımlara ulaşmayı güçleştirdiğini ve dil pratiği için kritik olan sürenin yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Sonuç olarak, bu zaman darlığı hem ders planlarının uygulanabilirliğini düşürmekte hem de öğretmen

adaylarının planlama becerilerini etkili bir şekilde değerlendirebilmelerine imkân tanımamaktadır.

Katılımcıların belirttiği bir diğer sorun ise sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Dolayısıyla, staj deneyiminin kalitesi üzerinde, sınıfların fiziksel ve yapısal koşulları doğrudan bir etkiye sahiptir. Nitekim stajyer öğretmenlerin büyük kısmı, kalabalık sınıfların yabancı dil derslerinde etkileşimli etkinlikleri, bireysel ilgiyi ve sınıf hakimiyetini ciddi şekilde kısıtladığını ifade etmiştir. Bu zorlu koşullar, titizlikle hazırlanmış ders planlarının dahi etkisiz kalmasına yol açmakta ve stajyerin öğretim becerilerini geliştirmesini engellemektedir.

Katılımcıların tüm bu sorunlara yönelik önerdikleri çözüm önerileri ise, aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Katılımcılar, sınıf disiplini için yapıcı ve tutarlı olmanın, okul yönetiminin ise net politikalar ve uygulanabilir kurallar koymasının önemine işaret etmiştir. Stajyerler, disiplin sağlama sürecinde yönetimle işbirliği yapmanın staj deneyimlerini zenginleştireceğini bildirmiştir.
- Öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemenin temel yolu, kuralların kararlılıkla uygulanmasından geçmektedir. Katılımcılar, yönetim ve öğretmenlerin kural koyma ve uygulama sürecinde özgüvenli bir duruş sergilemelerinin kritik olduğunu belirtmiş; kuralların daha en baştan açık ve istikrarlı bir şekilde ortaya konmasının ise ileride yaşanacak disiplin problemlerini büyük ölçüde azaltacağı görüşünü paylaşmıştır.
- Araştırma bulguları, etkili iletişimin sorun çözmede temel bir araç olduğunu göstermektedir. Açık ve empatik bir dil, yanlış anlamaları ve sınıf çatışmalarını engellerken; okul yönetimiyle kurulan sürekli iletişim ise stajyerlerin karar alma mekanizmalarını desteklemektedir.
- Katılımcılara göre, eğitimcilerin rol model olması disiplin ve motivasyonu doğrudan etkilemektedir. Katılımcılar, kıyafet ve derse hazırlık gibi konularda örnek davranış sergilemenin hem öğrencileri yönlendirmede hem de stajyerin profesyonel kimlik kazanmasında kritik bir işlevi olduğunu belirtmiştir.
- Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması sürecinde destekleyici rehberlik ve işbirliğinin önemini vurgulamıştır. Öğretim elemanının motivasyonu, ders içeriği ve işleyişindeki gelişmelerin staj sorunlarını azaltacağı; etkili rehberliğin ise stajyerin özgüven ve mesleki yeterlilik algısını artıracığı belirtilmiştir.
- Araştırmada, müfredatın öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici içeriklerle desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu durum

hem öğrenci katılımını hem de stajyerin süreçteki aktif rolünü artırmaktadır.

- Öğretmen adaylarına göre, hedef dilin konuşulduğu ülkelere yapılacak ve özel bütçeyle desteklenecek kültür gezileri, öğrenci motivasyonunu artırarak mevcut sorunların çözümüne katkı sağlayabilir.
- Araştırmada, ders saatlerinin artırılması ve verimli zaman yönetimi, mevcut yetersizliğin çözümü olarak sunulmuştur. Bu değişikliklerin, başta ikinci yabancı dil olmak üzere, öğrenci kazanımlarını önemli ölçüde geliştireceği öngörülmektedir.
- Katılımcılar, mevcut sınav odaklı sistemin yaratıcı ve etkileşimli öğrenmenin önünde bir engel oluşturduğu görüşündedir. Bu soruna çözüm olarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmış ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kaynakça

- Aşıroğlu, S. (2019). Öğretmen Yetiştirme Programlarına Girişte Öğrenci Başarısındaki Değişimler. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12, 1-14.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). A Book Review: Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches. In SAGE Publications, Inc.: Vol. Fourth Edi. <https://doi.org/10.13187/rjs.2017.1.30>
- Özçelik, N. (2012). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. GEFAD/ GUJGEF, 32 (2), 515-536.
- MEB. (2021). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1051-1064.
- Akgül, E., Ezmeci, F. ve Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının “öğretmenlik uygulaması” sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7, 167-184. doi:10.30900/kafkasegt.701585
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8/10, 67-76.
- Aydın, R., Başer, G. G. (2020). Finlandiya, Fransa ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 6 (39), 2486-2510.
- Baştürk, S. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 7 (14), 93-110.
- Bay, D.N., Şeker, P.T., Alisinaoğlu, F. (2020). Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 4(1), 1-20.
- Aygün, H. E., Taşkın, Ç. Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD), 7(4), 1475-1499.
- Ceylan, T., Akkuş, Z. (2007). Okul Deneyimi II Uygulamalarının Öğretmen Adayları Üzerinde Yarattığı Davranış Değişiklikleri. <https://www.semanticscholar.org/paper/Okul-Deneyimi-II-Uygulamalar%C4%B1n%C4%B1n-%C3%96%C4%9Fretm-en-Adaylar%C4%B1-Ceylan-Akku%C5%9F/078f4d196d58979295cf8239e93ec0ddf7dc9e31>, Erişim tarihi: 20.11.2025

- Gürbüztürk, O., Çalış, N. (2019). The Problems of Preschool Teacher Candidates Facing in Teaching Practice (Inonu University Sample). Inonu University Journal of the Graduate School of Education, 6(12), 108-122.
- Karasu, G., & Sarı, Y. E. (2019). Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(2), 321-334.
- Koçak, G., Yıldırım, P., Mindivanlı-Akdoğan, E. (2023). Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2023, 13(1), 211-240, doi: 10.23863/kalem.2023.250
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Ramazan, O. Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 332-349.
- Yakar, Z. Y., Uzun, E., Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. DOI: 10.33437/ksusbd.655590

BÖLÜM 4

Evlilikte Aldatma Davranışı Kuramsal Bir Çerçeve Nedenler, Sonuçlar, Etkiler

Ali Fuat Yalçın¹ & Ali Fuat Boztepe²

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6088-3720

² Rehber Öğretmen, Denizli Çivril İsmail Özcan İlkokulu,
ORCID: 0009-0007-4167-8474

1.GİRİŞ

Evlilik sosyal bir varlık olan insanların oluşturduğu toplumsal yapının en önemli kurumlarından bir olarak kabul edilir. Tarhan (2010), evliliği bireylerin evliliğin verdiği grev ve sorumlukları yerine getirdikleri bir kurum olarak tanımlamaktadır. Bu kurum toplumun temeli olarak görülmesi dolayısıyla eşler arasındaki sosyal duygusal ve ekonomik pek çok faktörün bileşenini içinde barındırmaktadır. Evlilik kurumunda, yapının sağlığı ve devamlılığı için evlilik içindeki uyum büyük önem arz etmektedir. Uyum, çiftlerin evliliğin gereklilikleri içinde yer alan önemli unsurlar hakkında fikir birliğine varabilmeleri ve ortak hareket edebilmeleridir. Çavuşoğlu (2011) evlilik uyumunu bireylerin evlilikten aynı mutluluk ve doyumunu almaları olarak ifade eder. Uyumun olduğu ve beklentilerin karşılandığı bir evlilikte ise doyum söz konusudur. Evlilik doyumunu aynı zamanda bireylerin yaşadıkları evlilikten almak istedikleri bütün hazzı alabildiklerinin bir ifadesidir.

Evlilik hayatı içindeki bütün uyum ve doyuma rağmen evliliklerde sadakatsizlik ve aldatma toplumsal bir sorun olarak varlığını da sürdürmektedir. Aldatma genel tanımıyla evlilik içindeki çiftlerden birinin duygusal ya da cinsel amaçlı evlilik dışındaki biriyle ilişkiye girmesi durumu olarak adlandırılabilir. Tortamış (2014) çalışmasında kuralları baştan belli olan bir ilişkinin çiftlerden biri tarafından ve ilişki dışından başka biriyle ihlal edilmesi tanımını kullanmıştır. Evlilik dışı girilen ilişki ise mevcut ilişkiye ciddi zararlar vermektedir ve evliliğin temelini sarsmaktadır.

Aldatma davranışı evlilik içinde çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilmektedir. Psikolojik faktörler, iletişim problemleri, cinsel anlamda tatmin olamamak, kültürel faktörler, kişilik özellikleri gibi unsurlar aldatma davranışının sebebi olabilmektedir. Bunların yanı sıra gelişen yüzyılın getirdiklerinden biri olan teknolojinin ilerlemesi de aldatma davranışlarına farklı boyutlar getirmektedir.

Aldatma davranışı gerçekleştiğinde yalnızca eşleri etkilemekle kalmaz, aynı zamanda ailenin diğer üyeleri üzerinde de olumsuz pek çok etki bırakır. Aldatma ile ilgili yapılan araştırmalarda aldatmanın pek çok olumsuz sonucuna ulaşılmış, boşanma oranlarının arttığını, bireylerde çeşitli psikolojik rahatsızlıklara yol açtığını ve çocuklarda travmalara sebep olduğu görülmüştür. Evlilik kurumu kişilerin fiziksel duygusal ve sosyal anlamda birbirlerine destek verdikleri bir oluşumdur. Ancak sosyal yaşamın doğası gereği bu oluşum içinde de zaman zaman olumsuzluklar meydana gelebilmektedir. Bu olumsuz durumlardan biri olan aldatma davranışı evli bireylerin birbirleri arasındaki bağa zarar vermekte hem psikolojik hem de sosyal anlamda çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Aldatma bireylere zarar verirken toplumun en küçük yapısı olan aileye benzer şekilde zararlar vermektedir. Bu nedenle aldatma davranışının dinamikleri üzerinde eğilmek, bu problemin çözümü için etkili yollar bulunmasını sağlayacaktır

Bu çalışmada, evliliklerde aldatmanın nedenleri ve sonuçları literatüre dayalı olarak ele alınacak; bu bağlamda bireysel, ilişkisel ve toplumsal dinamikler incelenecektir.

2. Evlilik

2.1.Evliliğin Tanımı

Evlilik, toplumdan topluma değişen bir kavram olmakla birlikte, aile kurmayı ve neslin sürekliliğini sağlamayı hedefleyen, iki kişinin hem birbirlerine hem de çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeye söz verdikleri bir kurum olarak tanımlanır (Çelik, 2006). Bu karar, evlenmeyi seçen bireylerin hayatlarında verdikleri en önemli kararlardan biridir ve bu karar, yaşamlarının birçok yönünü etkiler. Dolayısıyla, evlilik kararının hayati bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Alaçam, 2017).

Evlilik, yalnızca iki farklı bireyin bir araya gelmesi değil, aynı zamanda bu bireylerin istek ve beklentilerinin de bir araya geldiği bir yapıdır. Bu istek ve beklentiler, evlilik sürecinde bireylerin ortak bir yaşam sürdürebilmesini sağlayacak şekilde zamanla gelişir. Kişisel özellikler, ait olma duygusunun sağlandığı bir yapıya dönüşerek uyumlu bir birliktelik yaratır (Ermüt, 2023). Tarhan'a (2010) göre evlilik, bireylerin evliliğin verdiği görev ve sorumlulukları yerine getirdiği, eşe sadakat, çocuk bakımı gibi konularda ortak çaba gösterdiği bir kurumdur.

Modern yaşamda evlilik, eş seçimi ve birlikte olma konusunda özgürlüğün yanı sıra ilişki ve cinsellikte eşlik gibi kavramlarla tanımlanmaktadır. Ayrıca, evliliğin biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları karşılama amacı taşıdığı belirtilmektedir (Tutarel-Kışlak,1999). Aktaş (2009), evliliği insana anlam katan ve onun diğer insanlarla bütünleşmesine katkı sağlayan, toplum tarafından en yüksek kabul gören bir olgu olarak tanımlamıştır.

Evlilik, bireysel ve toplumsal olarak birçok önemli işlevi yerine getirir. Bunlar arasında cinsel hayatı düzenlemek, soy bağıını belirlemek, cinsiyet rollerini ve iş bölümünü netleştirmek, ekonomik hayatı düzenlemek ve bireylere güven, korunma ve dayanışma duygusu sağlamak yer alır. Ayrıca sevmek ve sevilme isteğine karşılık vererek duygusal destek sunar ve miras ile sosyal güvenlik gibi yasal hakların edinilmesine olanak tanır (Güleç, 2012; Akt., Özcan, 2014). Evlilik, mutluluk, sevinç ve üzüntü gibi duyguları barındırması nedeniyle birçok insan için ulaşılması arzu edilen bir olgudur (Kubat, 2012).

Başarılı bir evlilik, eşlerin hayatlarına anlam katmanın ötesinde yaşam doyumuna, fiziksel sağlığa ve psikolojik iyilik haline önemli katkılar sağlar (Bıykoğlu, 2012). Seligman'a (2007) göre evliliğin, bireylerin birbirleriyle aralarındaki bağı anlamlı ve gerçekçi kılması gerekmektedir (Akt., Ateş, 2023). Başka bir tanımda evlilik, bireyin yeni bir kimlik geliştirmesini ve mutlu olmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır (Kankaya, 2015). Gladding (2012) ise

evliliği bireyler arası yakın ilişkiyi ifade eden bir süreç olarak açıklamış ve çiftlerin birbirlerini tanımalarının, anlamasının ve desteklemesinin önemine dikkat çekmiştir.

Rauch, evliliğin hayat içinde bir değişim çizgisi olduğunu ve iki insan arasındaki bir anlaşma olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Akt., Gökçe, 2021). İnsan hayatını pek çok yönüyle etkileyen evlilik, başarılı olduğunda eşlerin hayatlarına anlam katmasının yanı sıra kişisel gelişimlerine ve yaşam memnuniyetlerine de katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, bireylerin evlilik sürecinde ortak sorumlulukları yerine getirme isteği, bu kurumun sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Tüfekçi-Hoşgör, 2013).

Evlilik diğer tüm yakın ilişkilerden daha önemlidir. Çünkü birey evliliğin getirdiği etkilerden ani bir şekilde etkilenir. Birey bu ilişkide bazen mutlu bazen de mutsuz olabilir ya da süreç içerisinde her iki hissi de yaşayabilir (Anlayan, 2023). Romantik ilişkiler içinde insan hayatını en çok etkileyen ilişki türü evliliktir (Yıldız, 2020).

Farklı cinsten iki insanın bir araya gelmesi olan evlilik, aynı zamanda bu bireylerin dünya görüşlerinin, fikirlerinin, inançlarının ve yaşamdan beklentilerinin de bir araya gelmesi anlamına gelir (Çizmecioğlu, 2020). Yılmaz (2016), evlilik kararının bireylerin hayatında verdikleri en önemli kararlardan biri olduğunu ve bu kararın hayatın geri kalanının iyi ya da kötü geçmesini belirleyebileceğini ifade etmektedir.

Evlilik, kadın ve erkeğin çeşitli duygusal ihtiyaçlarını karşılamak, yoldaş olmak, iyi bir dost edinmek, cinsel tatmin yaşamak ve güvenlik ihtiyacını karşılamak için kurdukları bir ortaklık olarak ifade edilmiştir (Aydın, 2023). Aynı zamanda, evlilik süreci, bireylerin birbirlerine karşı sorumluluklarını yerine getirdikleri, birlikte zaman geçirme konusunda istekli oldukları ve sorunların çözümünde birbirlerine destek oldukları bir sistem olarak değerlendirilmiştir (Cutlar ve Radford, 1999; Akt., Serdar, 2021).

Sonuç olarak, evlilik, birey ve toplum açısından her daim önemli bir kurum olmuştur ve farklı yönleriyle araştırmacılar tarafından incelenmeye devam edilmektedir (Kuşçu, 2019). İnsanın psikolojik süreçlerinin sürdürülebilmesi ve toplumsal hayatın devamlılığı açısından evlilik ve aile kavramlarının önemi vurgulanmaktadır (Kuzu, 2017).

2.2.Evlilikten Beklentiler

Bireyin geçmiş yaşantıları, onun evliliğe karşı beklentilerinin temelini oluşturur (Gökçe, 2021). Evlilik beklentisi, bireylerin kendilerini evlilik içinde nasıl düşündükleridir (Güzel, 2020). Evlilikle ilgili araştırmalarda, bireylerin evliliğe karşı sahip oldukları yüksek beklentilerin karşılanmasının güç olduğunu, karşılanmamasının da genelde mutsuzluğa sebep olduğu ifade edilmiştir (Soysal vd., 2016; Akyol, 2023). Barich ve Bielby (1996)’e göre evlilik beklentisi, kişinin

evlilik durumu içinde çift olarak kendisini nasıl düşündüğüdür. Beklentiler çoğunlukla kişilerin evlilikle ilgili rollerini ve evliliğin nasıl devam edeceğine dair düşüncelerini içermektedir (Akt., Tunç, 2019).

Bireylerin içinde bulundukları toplumun cinsiyete dayalı biçtiği rollere olan inançları ve nasıl yetiştirildikleri, onların evlilikle ilgili beklentilerini etkilemektedir (Yıldız, 2020). İnsanların evlilikten beklentileri farklı olabilir. Bazıları evlilikten arkadaşlık, bazıları da cinsel doyum beklerken, bazı insanlar ise annelik ya da babalık beklentisinde olabilir (Selen, 2020). Evlilik içerisinde kişiler pek çok farklı beklenti içinde bulunabilirler. Sosyal roller bağlamında bakıldığında erkekler eşlerinden neslin devamı, kendi ailesine uyum ve iyi fiziksel özellikler beklerken, kadınlar ise eşlerinden ekonomik güç ve kendine güven beklentisini içine girerler (Sorgüven, 2022).

Evlilik bireylerin ilişki doyumunu etkileyen temel faktörlerdendir. Bireylerin sahip olduğu beklentilerinin ve eşleri tarafından bu beklentilere karşılık bulabilmelerinin yüksek olmasının, onların evlilikleri ile ilgili memnuniyetlerini yükselttiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Akşemsettinoglu, 2020). Evliliğe dair düşünceler, evlilik oranlarını etkilemekte ve sahip olunan beklentilerin karşılanma durumuna göre evlilikten alınan doyumun derecesi değişebilmektedir (Üçgül, 2019). Çaplı (1992)'ya göre, bütün bireyler evlilikle ilgili beklentiler kişiden kişiye değişir; Kimi bireyler, evli insanların çokluğundan dolayı yalnız kalmaktan korktuklarından, kimileri maddi kaygılarla, kimileri çocuk sahibi olabilmek için, kimileri ise iyi bir yaşam için evlenirler ve bu nedenleri Plotnick (2007), aile, maddiyat ve benlik saygısı başlıkları altında incelemiştir (Akt., Çizmecioğlu, 2020).

Jones ve Nelson (1996)'a göre evlilik beklentisi, gerçekçi ve gerçekçi olmayan beklentiler olarak iki ayrı grupta incelenmiştir. Gerçekçi beklenti sahibi bireyler, eşlerinden arkadaşlık, sadakat gibi beklerken, gerçekçi olmayan beklentilere sahip bireyler mükemmeli aramaya meyillidirler (Akt., Çiftçi, 2022). Anlayan (2023)'ın çalışmasında, evlilik beklentilerinin ideal eş, cinsel tatmin, sosyal, duygusal ve ekonomik ihtiyaçların karşılanması olarak beş faktörden ortaya çıktığını belirtmiştir.

Kızıldağ ve Şahin (2018)'e göre, kişilerin evlilik beklentisi ve bu beklentilerinin gerçekleşebilme ihtimaline yönelik algıları arasındaki uyumun yüksek olmasının, o evliliğin sağlıklı bir şekilde devam etme olasılığını arttırmaktadır.

2.3. Evlilik Uyum

Birbirlerini etkileme noktasında açık olan, birliktelikleriyle ilgili kararlarda fikir birliği yapabilen ve var olan problemleri yapıcı yollardan çözebilen bireylerin evlilikleri uyumlu evlilikler olarak tanımlanabilir.

Evlilikte uyumun varlığı, bireylerin aynı mutluluğu ve doyumu yaşamalarına ve beklentilerinin karşılığını almalarına bağlıdır (Çavuşoğlu, 2011). Yine benzer bir ifade de evlilikte uyum, çiftlerin beraberliklerini ilgilendiren konularda işbirliği yapmaları, düşüncelerini paylaşmaları ve sorunlarının uygun şekilde çözülüyor olmasıyla yakından ilgili olduğu belirtilmiştir (Şahinbaş, 2017). Başka bir tanımda evlilik uyumundan, ilişkinin devamı için çiftlerin aralarında kurulan iletişimin sağlığına ve aynı amaç doğrultusunda hareket edebilmenin koşulu olarak söz edilmiştir (Gökçe, 2021).

Evlilik uyumu bazen evlilik doyumuyla karıştırılmaktadır. Ancak evlilik uyumu, evliliğin niteliği ile ilgili olması sebebiyle evlilik doyumundan farklılaşmaktadır (Denli, 2016). Evlilik uyumu, bazen çeşitli sebeplerle bozulabilmektedir. Uyumun bozulması, sadece evli olan bireyleri değil, o evliliğin oluşturduğu ailedeki diğer üyeleri de olumsuz anlamda etkilemektedir (Akpınarlı, 2022). Fışıloğlu (1992) evlilik uyumu ile ilgili yaptığı başka bir tanımda, partnerlerin evlilik yaşamlarındaki ilişkinin iyi veya kötü olarak hareketlilik göstermesi olarak belirtmiştir

Evlilikte uyumu yakalayabilmek için bireylerin fikirlerini ve duygularını eşleriyle paylaşmaları, eşlerini anlamaları, var olan farklarını kabul etmeleri ve sevgilerini eşlerine aktarabilmeleri gerekmektedir (Dursun, 2016). Farklı bir bakış açısından evlilik uyumu, bireylerin değerler ve ilgiler bakımından anlaşılabilir derecesini ifade etmektedir (Ünal ve Akgün, 2022). Evlilik uyumunun, evliliği bir bütün olarak değerlendirmeye yarayan bir özelliği olduğu belirtilmiştir (Dermiray, 2006).

Şener ve Terzioğlu (2002)'nin Spanier (1976) aktardığına göre evlilik uyumu, çiftlerin zamanın değişen koşullarına ayak uydururken birbirlerine de uyum sağlamalarıdır. Halford vd. (1997) evlilikte uyumu, çiftlerin eşleriyle ilgili olumlu duygu ve düşünceleri taşımaları, sağlıklı iletişim kurmaları, ortaya çıkan çatışma durumlarından çıkabilme yetenekleri ve beraber paylaşımında bulunmaları olarak tanımlamıştır (Akt., Yalçın, 2014). Erbek vd. (2005) çiftler arası uyumu etkileyen faktörleri beş başlık altında incelemiştir: Doyum, etkileşim, anlaşmazlık, problemler ve boşanma.

Evlilik uyumunu bireylerin benzer kişilik özelliklerine sahip olması da artırır (Anlayan, 2023). Evlilik uyumu, çiftlerin evlilikteki ihtiyaçlarının karşılanma durumuna göre farklılaşabilmektedir. Bu ihtiyaç alanları, kişisel ve sosyal faktörlerle de ilişkilidir. Özgüven (2014)'e göre, kişiler arası ilişki, ruhsal yaşantı, sosyal hayat, çiftler arasındaki karşılıklı tutumlar, çiftlerin bütünleşebilmeleri ve cinsel hayatlarındaki durumlar evlilik uyumunu etkileyen faktörlerdir (Akt., Kuşçu, 2019).

Sağlıklı evliliklerin hem birey hem de toplum sağlığı açısından önemli yere sahip olmasından dolayı, psikoloji biliminin üzerinde en çok durduğu bir boyut olmuştur (Ergin, 2008). Şirin (2018)'e göre evlilik uyumu, çiftlerin birlikte

olmalarından kaynaklanan cinsel doyum, karşılıklı iletişim, birlikte problem çözmek ve evlilikten pişman olmamak gibi faktörlerden doğan mutlu olma duygusu olarak ifade edilmiştir.

2.4. Evlilik Doyumu

Evlilikte evli bireylerin birbirlerinin beklentilerine cevap verebilmesi ve mutlu olmaları sonucu çıkan uyuma evlilik doyumu tanımı yapılmıştır (Zeytinoğlu, 2013). Ayrıca bireylerin mutluluk seviyeleri, çiftlerin evlilik doyumlarının hangi aşamalarda değerlendirildiği ile doğrudan ilgili olduğu belirtilmiştir (Gökçe, 2021). Duyuler (2023)'in araştırmasında evlilik doyumunun bireylerin birbirlerinin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladıklarına yönelik algıları olduğunu ifade edilmiştir. Evlilik doyumu, evlilikten elde edilen memnuniyet derecesini anlatmaktadır. Evlilik doyumu, mutluluk, tatmin olma gibi durumların yanında tekrar evlenilecek olsa yine aynı kişinin seçilip seçilmeyeceği gibi farklı durumlarla belirlenebilecek bir olgudur (Kudiaki, 1999; Akt., Çavuşoğlu, 2011).

Zeytinoğlu (2013)'nun araştırmasında, evlilik doyumunu eşler arası eşitlik algısı, fiziki ve düşünsel yakınlık algısından kaynaklanan hoşnutluk duygusu olarak ifade edilmektedir. Ayrıca eşler arasındaki fiziksel ve psikolojik ihtiyaçların giderilmesiyle sağlanan denge durumunun oluşturulmasını evlilik uyumu olarak ifade edilmiştir (Kankaya, 2015). Hawkins (2005) ise benzer olarak evlilik doyumunu bireylerin evliliklerine yönelik hissettikleri hoşnutluk duygusuyla açıklamıştır (Akt., Kubat, 2012). Tarhan (2005), evlilik doyumunu etkileyen faktörleri sevmek ve sevilme ihtiyacı, güvenme ve güvenilme, ilgi ve desteklenme, terk edilemeyeceğini bilmek, değer görme ihtiyacı, açık iletişim ihtiyacı, cinsel haz, bireysel özgürlük, çocuk sahibi olma, ekonomik ihtiyaç ve manevi değerlere duyulan ihtiyaçlar olarak değerlendirmiştir. Evlilik doyumu, çiftlerin ilişkileri ile ilgili yaptıkları bireysel değerlendirmeleri ve kendi aralarında olan etkileşimin genel sonuçlarını ifade eder (Güngör, 2007). Farklı bir açıdan bakıldığında ise doyum, bireylerin evlilikten karşıladıkları arzularının tatmin noktasına ulaşması olarak değerlendirilmektedir (Kaplan, 2016).

Evlilik doyumu; beklentiler, inançlar, cinsel doyum, mesleki doyum ya da iş kaybı, eşle iletişim, birlikte geçirilen zaman, maddi güç, sosyoekonomik düzey, fiziksel ve ruhsal sağlık, ego durumu ve mükemmeliyetçilik beklentisi gibi durumlardan etkilenen bir olgudur (Hünler ve Gençöz, 2003). Evlilik doyumu, başka bir tanımlamada evli bireylerin beraberliklerinden aldıkları tatmin seviyesinin yüksek olması ve bu tatmini birlikte deneyimlemeleri olarak belirtilmiştir (Houser, 2009; Akt., Elikara, 2022). Yapılan tanımlara benzer olarak, evlilik doyumu bireyin evliliğine beslediği duygular ve sahip olduğu bakış açısıdır (Dursun, 2016).

Araştırmacılar, evliliğe ilişkin tanımlama yaparken bu tanımların iki gruba ayrıldığını görmekteyiz. İlk grupta çiftlerin evlilikleri ile ilgili aldıkları haz odak

noktası olurken ikinci grupta ise kişinin eşiyle ilişkisinin özgünlüğü olmuştur (Glen, 1990; Akt., Özcan, 2014). Denli (2016) tarafından yapılan araştırmada evlilik doyumunun kişinin yaptığı kendi öznel değerlendirmesi olduğuna dikkat çekilmektedir. Evlilik doyumu, başka bir araştırmada çiftlerin ayrı ayrı evliliklerinden dolayı hazzı yaşamaları ve birbirlerinde huzur bulmaları olarak yorumlanmıştır (Arvas ve Hökelekli, 2017).

2.5. Evlilikte Yaşanan Sorunlar

Evliliğin sağlığını olumsuz yönde etkileyebilecek birçok faktör bulunmaktadır. Kankaya (2015), farklı aile ortamlarında yetişmiş bireylerin sahip olduğu farklı dünya görüşleri, değerler ve inançların, evlilikle ilgili amaçlarında ortak bir noktada buluşamamaları gibi durumların evliliğin sağlığını tehlikeye soktuğunu ifade etmiştir. Ayrıca, Kankaya (2015) eşler arasındaki iletişim sıkıntılarının, cinsel sorunların, fiziksel veya ruhsal hastalıkların, uyumsuzlukların, sadakatsizliğin ve maddi manevi sıkıntıların evliliğin geleceğini tehlikeye sokan faktörler arasında yer aldığını belirtmiştir.

Evliliği tehlikeye sokan unsurlar arasında, bireylerin birbirlerine olan destek rolünün abartılması da bulunmaktadır. Özcan (2014), bu durumun evlilikteki dengeyi bozduğunu ifade etmiştir. Canel (2012) ise evlilikte yaşanması muhtemel problemlerin nedenlerini çatışma çözme becerilerindeki eksiklikler, gerçeklikten uzak beklentiler, rol dağılımı konusundaki anlaşmazlıklar, cinsiyet farklılıkları, maddi sorunlar, yetersiz iletişim, akrabalarla ilişkiler, cinsel sorunlar, çocuk bakımı, kültürel farklılıklar, yeterli vakit geçirmeme, bağımlılık sorunları, psikolojik sorunlar ve diğer çeşitli problemlere bağlamıştır.

Çiftlerin evlilikten aldıkları tatmin oranının düşmesi, evlilikte daha büyük sorunlara yol açabilir. Çözülemeyen bu sorunlar, daha olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Üçgül, 2019). Ayrıca, evli bireylerin birbirlerine karşı duyduğu yoğun öfke ve nefret duyguları, problemlerin çözümüne engel olabilir. Bu durum ise sadece çiftler için değil, ailedeki diğer bireyler için de ruhsal çöküntülere yol açabilmektedir (Üçgül, 2019). Evliliklerdeki problemlerle ilgili yapılan çalışmalarda, en temel sorunun çiftlerin problem çözme becerilerindeki eksiklikler olduğu ortaya konmuştur (Gottman, 1994; Akt., Batık ve Kalkan, 2017).

Çelenoğlu (2011) ise evlilik yaşamında problem yaşanmasının normal olduğunu, ancak önemli olanın çiftlerin bu problemi gerçekten çözmek isteyip istemedikleri olduğunu vurgulamıştır.

3. Aldatma

3.1. Aldatmanın Tanımı

Aldatma davranışı geçmişten bugüne gerek evliliklerde gerekse diğer yakın ilişkilerde parçalayıcı izler bırakan ciddi bir mesele olarak görülmektedir (Sarlık,

2024). Aldatma, kuralları baştan belirlenmiş ortak bir ilişkiyi, eşlerden biri tarafından dışarıdan üçüncü bir kişiyle kuralları bozması olarak tanımlanabilir (Tortamış, 2014).

Alan yazında aldatma açıklamalarına bakıldığında, boşlukta olma, tatminsizlik, kıskançlık ve duygu karmaşası gibi kavramların yer aldığı görülmektedir (Boğda ve Şendil, 2012). İki insan tarafından kabul edilen, duygusal ve cinsel normlara sahip bir düzen üzerine kurulu ilişkiyi, eşlerden birinin başka biriyle duygusal ya da cinsel olarak ihlal etmesi davranışı aldatma olarak tanımlanmaktadır (Blow ve Hartnett, 2005; Akt., Kutlu, 2020). Aldatma davranışı, bütün yakın ilişkilerde bozucu etkiler bırakan önemli bir problem olarak değerlendirilmektedir (Tavas, 2020). Duyuler (2023)'in Glass (2002)'tan aktardığına göre aldatma, kişinin mevcut ilişkisindeki bağı bozacak şekilde, ilişki dışından biriyle ilişki yaşamasıdır. Evlilik dışı ilişkilere bu kadar çok dikkat çekilmesinin sebebi, evliliklere zarar veren en önemli olaylardan biri olmasıdır (Çavuşoğlu, 2011). Aldatma plansız bir başlangıca sahip olabileceği gibi kişi tarafından bilerek yapılan bir davranış da olabilmektedir (Kubat, 2012).

Aldatma olgusunda erkeklerin daha çok cinsel aldatmaya, kadınların ise duygusal aldatmaya yöneldiği görülmektedir (Glass ve Wright, 1992; Akt., Gökdemir, 2024). Fricker (2006)'ın tanımına göre aldatma, çiftlerden birinin diğerini cinsel, duygusal ya da romantik olarak başka biriyle kurduğu ilişkiyle kendi ilişkisindeki güven ortamını zedelemesi olarak görülmektedir (Akt., Şehitoğlu, 2021). Evlilik içinde eşleri birbirine bağlayan en önemli unsur sadakattir. Buna göre aldatma, sadakatsizlik sonucu oluşan ve dürüstlüğü bozan eylem ve davranışlardır (Sungur, 2017). Brown'a göre evlilik dışı ilişkilerde temel çıkış noktası korkular, öfke duygusu, hayal kırıklığı ve boşluk hissidir. Bunlara ek olarak sevgi ve kabul görme arayışları da aldatma davranışının temelinde yer alır (Çıktı, 2017). İkili ilişkilerde genellikle üstü kapalı tutulan en önemli şey aldatma ve sadakatsizliktir. Sadakatsizlik ve aldatma, evliliği tehdit eden en önemli unsurlardandır (Şahinbaş, 2017). Atwood ve Schwartz (2002), partnerlerin birbirine yakınlık anlamında vardıkları anlaşmayı, ilişki dışından birine yönelik davranışlarla mevcut ilişkilerini tehlikeye sokmaları durumu olarak aldatma şeklinde tanımlamışlardır (Akt., Alaçam, 2020).

Bischoff (2003), evliliklerde çiftlerden birinin tek eşliliğe bağlılığını sürdürürken diğer eşin gizli bir şekilde bu bağlılığı bozması durumunu aldatma olarak ifade etmiştir (Akt., Elikara, 2022). Sosyal bilimcilere göre evlilik dışı ilişkiler, evlilik birliği ve bütünlüğü adına hem sosyal hem de psikolojik olarak büyük bir tehdit oluşturmaktadır (Weil, 1975; Akt., Kantarcı, 2009). Aldatma davranışında kendine yönelik olumsuz tutumları olan bireylerin, aslında öyle olmadıklarını kanıtlamak için evlilik dışı ilişkiye yöneldiklerini belirtmiştir (Özcan, 2014). Aldatma aynı zamanda ihanet ve sadakatsizlik gibi ifadelerle de anılmaktadır (Müezzinoğlu, 2014). Birey, yaşamakta olduğu birliktelikte

beklediği hazza ulaşamamış ve diğer seçenek onun için daha yüksek bir imkân sunuyorsa, aldatma davranışının gerçekleşmesi yüksek ihtimaldir (Kubat, 2012). Aldatma davranışı, çiftlerin mevcut ilişkilerinin içine başka birinin cinsel ya da duygusal olarak dâhil olmasıyla çift arasındaki güven bağının sarsılması olarak tanımlanmaktadır (Er vd., 2020).

3.2. Aldatma Kavramına Kuramsal Bakış

3.2.1. Psikanalitik kuram

Psikanalitik kuram, aldatma davranışına ödipal ve elektra kompleksleriyle yaklaşmaktadır. Bu yaklaşıma göre aldatılma travmasının temelinde çocukluk çağında yaşanan deneyimler bulunmaktadır (Sarlık, 2024). Çocuğun karşı cins ebeveyni ile olan ilişkisi ve kendi cinsinden ebeveyniyle olan rekabeti aldatma davranışının temeline yerleşmiştir. Buna göre erkek çocuklar annelerinin cinselliği babalarıyla yaşamasını kendilerine yapılmış bir ihanet sayarlar ve annelerini sadakatsizlikle suçlarlar (Büyükarıslan, 2023). Ödipal kompleks olarak adlandırılan bu durum kız çocukları için ise elektra kompleksi olarak ifade edilmektedir. Bu kompleksli durum sağlıklı bir şekilde çözümlendiğinde kendi cinsiyle olan rekabet sona erer ve yetişkinlikte de istenilen ilişkiden doyum alınarak ilişki tek eşli olarak devam ettirilir (Muz, 2022). Freud (1938), komplekslerin uygun bir şekilde çözümlenmediği durumlarda ise bireyler yetişkinlikte eşleri ile cinsel doyuma ulaşamayacaklarını açıklamıştır. Ayrıca çocuğun fallik dönemde cinselliği kötü bir şey olarak algılaması yetişkinlik döneminde de bu tatmini eşiyile değil daha düşük statülü olarak başka biriyle yaşamaya arayışına girmesine sebep olur (Kantarıcı, 2009). Ayrıca çocukluk çağında hissedilen ihanet duygusunun yarattığı öfke, aşağılanmışlık ve incinmişlik duygusundan o kadar güçlüdür ki bu durum yetişkinlikte de kendini gösterir. Birey çocukluk çağında yaşadığı ihanetin bedelini yetişkin olduğunda kendisi de ihanet ederek bir nevi intikam almış olur (Bozkurt, 2018). Psikanalitik kurama göre çocuklukta yaşanan çözümlenemeyen kompleksler erkeklerde cinsel yönden intikam alma duygusu yaratırken, kadınlarda ise yeniden aldatılma korkusuyla tek eşine daha sadık kalmaya iter (Müezzinoğlu, 2014).

3.2.2. Evrim kuramı

Evrin kuramının ortaya koyduğu temel varsayım insanların cinsel amaçlarının temelinde üreme içgüdüsünün yattığıdır (Büyüklü, 2022). Bu noktada kuramın varsayımı bireylerin aldatma davranışlarının neslinin devamını sağlama amacıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak aldatma davranışı kadın ve erkeklerde aynı değildir. Aldatma davranışın kadın ve erkek için farklı yaptırımları vardır. Kadının aldatmasında erkek için babalık belirsizliği anlamına gelmektedir. Erkek aldatması ise kadın için ekonomik, sosyal ve duygusal olarak zorda kalmak anlamına gelmektedir (Buss ve Shackelford, 1997; Akt., Çiftçi, 2020). Evrimsel kuram erkeğin aldatma davranışını türünün devamlılığını sağlamak amacı ile daha fazla kadınla birlikte olarak birçok çocuğu dünyayı

getirmeyi amaçladığını belirtirken, kadının birincil partnerinin varlığı ya da hamile kaldığında ortaya çıkan aldatma davranışının “faydalılığına” kuşkuyla bakarak, bunun kullanışlı olmadığını ifade etmektedir. Fakat kadının hazırda bulunan birincil partnerini “daha seçkin” başka bir partnerle aldatma davranışında bulunmasında yapılan bu davranış faydalı olarak algılanmaktadır (Demirtaş - Madran, 2008).

3.2.3. Bağlanma kuramı

Çocuğun dünyaya geldiğinden itibaren birincil bakım verenlerle arasında kurduğu duygusal bağlam bağlanma olarak adlandırılmaktadır (Sarlık,2024). Bebeklik döneminde kurulan bakım verenle kurulan bu duygusal bağ, yetişkinlikte yaşanan romantik ilişkilerle kurulan bağlanma süreciyle devam etmektedir (Tavas, 2020). Bu süreçte erken dönemdeki bağlanma figürü birincil bakım verenken yetişkinliğe gelindiğinde bu figür romantik ilişki kurulan kişi olmaktadır (Çiftçi, 2020). Bu süreçte güvenli bağlanma geliştiren bireyler yakın ilişkide bulunduğu kişinin kendine olan uygunluğunu bilip ona göre davranmakta iken güvensiz bağlanan kişiler ise başkalarının kendilerine daha az erişebilir olduğunu düşünmektedirler (Muz, 2022). Yaşanan ilişkide eşe ulaşamadığında ya da eş olan kişinin yakınlık ihtiyacına karşılık vermediğinde kişi kaygıya ve sevgi ya da sevgi belirtisinin yokluğuna karşı onaylanma ya da reddedilmeye aşırı duyarlı hale gelir (Şatıroğlu, 2017). Kaygılı bağlanan bireylerin ilişkilerinde ihtiyaçlarının karşılanmadığını bildikleri için kaçınan bağlanan bireylerinde eşlerine daha az bağlılık duydukları için aldatma davranışı göstermektedirler (Russell vd., 2013; Akt., Demirci, 2021). İstismar ya da ihmal yaşantıları sonucu meydana gelen çocukluk travmaları da yetişkinlik çağına geldiklerinde bireylerin yakınlık ilişkilerinde bağlanma tarzlarını ve aldatma eğilimlerini etkilemektedir (Çavuşoğlu, 2011).

3.2.4. Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal-öğrenme kuramına göre ahlaki davranış, bilişsel, duygusal ve sosyal etkilerin etkileşiminin bir ürünüdür. Bandura’ya göre insanlar diğer insanları gözlemleyerek kendi deneyiminde olmayan davranışların sonuçları hakkında bir çıkarımda bulunabilmektedir (Sarlık, 2024). Kişilik gelişimi, hiyerarşik olarak sıralanmış sekiz farklı evreden oluşan ve yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu evreler sırasıyla; güven-güvensizlik, özerklik-utanç, girişimcilik-suçluluk, başarı-aşağılık duygusu, kimlik kazanımı-rol karmaşası, yakınlık-yalıtılmışlık, üretkenlik-durağanlık ve benlik bütünlüğü- umutsuzluk olarak benliğin olumlu ve olumsuz öğelerini içerecek şekilde adlandırılmıştır. Her bir evre bireyin bir sonraki seviyeye ulaşmasına zemin hazırlayan psikolojik bir kriz içermektedir ve bu krizlerin sağlıklı çözümü sonucu sırasıyla umut, irade, amaç, yeterlilik, sadakat, sevgi, bakım/ilgi ve bilgelik ego güçleri ortaya çıkmaktadır (Çiftçi, 2020). Buna göre her yaş grubunda bireyin belli ihtiyaçları bulunmaktadır. Yetişkin dönemi ihtiyaçları ise kişilik oluşumu ve ebeveynden bağımsızlaşmak ve

romantik ilişkilerde karşılıklı bağılıktır (Arnet, 2015; Akt., Demirci, 2021). Buna göre sevgi ilişkisinin oluşumu ve ilişkide sadakati sağlamanın sağlıklı duygusal gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğuna vurgu yapılmıştır (Schmookler ve Bursik, 2007; Akt., Çiftçi, 2020). Eğer birey romantik ilişkisinde sevgi ve bağıllık ihtiyacını karşılayamazsa bu ihtiyacı başka bir partnerle karşılama davranışına girecektir (Norona vd., 2017; Akt., Demirci, 2021). Ayrıca öğrenme davranışı ile ilgili olarak babalarının annelerini aldattığını gören çocuklar, yetişkinlikte benzer davranışları gösterebilir. Farklı bir açıdan bakıldığında da çevresinde aldatma davranışının teşvik edilmesi de bireylerin dolaylı yoldan aldatma davranışına eğilmelerine yol açabilmektedir (Sarlık, 2024).

3.2.5. Şema kuramı

Bağlanma kuramının önemli etkilerinin görüldüğü ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan zorlukları açıklamakta önem arz eden başka bir kuramda şema kuramıdır. Şema kuramı da aldatma açısından değerlendirildiğinde benzer eğilimlere işaret etmektedir. Güvensiz bağlanma stillerinde olduğu gibi erken dönem uyum bozucu şemalarda da bireylerin güvenli bağlanma ve özerklik gibi temel ihtiyaçlarını ilişkilerinden sağlayamamalarının aldatma eğilimlerini arttırabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak erken dönem uyum bozucu şemaların bağlanma stilleri ile aldatma eğilimi arasındaki ilişkiye aracılık ediyor olabileceği gösterilmiştir (Çıkıt, 2017).

3.2.6. Nesne ilişkileri kuramı

Kişinin ilk nesne ilişkilerinde ruhsal bütünlüğü sağlayamaması yetişkin yaşamında da düşmanca duygular veya cinsel davranışlar olarak kendini göstermektedir. Çocukluğunda yeterli sevgiyi alamayan çocuk yetişkin olduğunda bu ihtiyacını cinsel davranışlarla gidermeye çalışmaktadır. Bu bağlamda cinsellik cinsel dürtüleri doyurmaktan çok sevgi ve yakınlık kurma ihtiyacını gidermenin bir yolu olarak kendini göstermektedir. Başka yollardan sevgiyi alamayan birey için cinsellik sevgiyi almanın tek yolu olmaktadır (Gençtan, 2010).

3.2.7. Sosyal mübadele kuramı

Thibaut ve Kelley (1959), kişiler arası ilişkilerdeki evlilik doyumu, ilişki devamlılığı gibi kavramlar hakkında kuramsal bir yapı ortaya koyan sosyal mübadele kuramları, karşılıklı bağımlılık ve yatırım modeli gibi pek çok kuramsal modeli içinde barındırdığını söylemektedir. Bu kuramlarının temel varsayımı, bireysel ilişkilerinin ödül bedel ilişkisine dayandığıdır. Bireyler çok ödül alıp, az bedel ödeyecekleri ilişkileri seçerler. Ödül bir ilişkiden alınan mutluluk ya da doyum olarak belirtilirken, bedel kişiyi performansını engellemeye yönelik faktörler olarak tanımlanır. Kuramın savlarından birine göre, evlilikte elde edilen ödül, evlilikte ödenen bedelden fazlaysa, kişi ilişkiyi

sürdürme, olumsuz olduğunda da, ilişkiyi değiştirme ve ya bitirme eğilimi gösterecektir (Polat, 2006).

3.2.8. Karşılıklı bağımlılık kuramı

Kişiler arası ilişkileri ödül-bedel denklemine dayandıran ve ilişki sadece iki taraf içinde karlıysa devam eder görüşünü savunan karşılıklı bağımlılık kuramı yine Thibaut ve Kelly (1959) tarafından sosyal mübadele kuramında yola çıkılarak ilişkilerin devamlılığı veya sonlandırılmasını açıklamak amacıyla oluşturulmuştur. Kuramda doyum ve bağımlılık iki ayrı kavram olarak ele alınmıştır. Buna göre kişi ilişkiden yeteri kadar doyum sağlamasa da bağımlılığın yüksek olmasından dolayı ilişkiyi sürdürme eğilimi gösterebilir (Çiftçi, 2020). Kuramda ikili ilişkilerdeki bireylerin etkileşimlerinin sonuçlarının kabul edilebilirlik düzeyi iki faktöre göre belirlenir. İlk faktör “karşılaştırma düzeyi” ilişkiden alınan doyumun değerlendirildiği; ikinci faktör ise “seçeneklerin karşılaştırma düzeyi” ilişkinin devamı veya bitirilmesinin değerlendirdiği durumdur. Bireyler mevcut ilişkisinden elde ettiği ödüller yani karşılaştırma düzeyi, seçenekler için karşılaştırma düzeyinin üzerindeyse ilişkiyi sürdürürler aksi takdirde ise ilişkide ayrılırlar (Müezzinoğlu, 2014).

3.2.9. Yatırım modeli

İlişkilerin devamlılığı veya sonlandırılması ile ilgili alandaki en yaygın olarak kullanılan modellerin başında gelen yatırım modeli de karşılıklı bağımlılık kuramına göre şekillendirilmiştir. Rusbult (1980) bu modelde ilişkinin üç elementinden söz etmiştir ve bu elementler kişinin ilişkiye devamlılığını etkilemektedir. Bu elementler, ilişki doyumu, seçeneklerin niteliği ve ilişkiye yapılan yatırımlardır (Akt., Çiftçi, 2020). Burada görüldüğü üzere karşılıklı bağımlılık kuramının ifade ettiği doyum ve seçeneklerin niteliği üzerine yatırım modeli ilişkinin etkilendiği üçüncü faktörü de yatırım genişlidir. Yatırım genişliği ilişkiye ayrılacak kaynakların büyüklüğü ve önemidir. Bu kaynaklar ilişki sona ererse değeri azalacak ya da kaybolacak kaynaklardır. Bireyler ilişkiye başlarken o ilişkiyi ilerletmek ve genişletmek için bir çok kaynağını da bu ilişkiye aktarır. İlişkiye yatırılan kaynaklarda ilişki bağlanımını artırır. Buradan yola çıkıldığında ise ilişki bağlanımı ve ilişki doyumu yüksek bireyler, seçeneklerinin niteliği düşük olduğunda aldatma eğiliminden uzak durmaktadırlar (Bozkurt, 2018).

3.2.10. Gelişim sistemleri teorisi

Kişinin gelişimi ile gelişimin gerçekleştiği çevre arasında dinamik bir ilişki vardır. bu teoriye göre kişi gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde davranışlarını düzenler. Dolayısıyla kişi kendi gelişimi üzerinde aktif bir role sahiptir ve bu gelişimine katkı sağlayacak fırsatların peşinde koşar (Lerner vd., 2005; Akt., Çiftçi, 2020). Bu bağlamda teori aldatma davranışına kişinin gelişimine katkı sağlayacak olan durumları mevcut partnerinden sağlayamazsa

bu ihtiyacı karşılayacak başka fırsatlara yönelmektedir (Norona vd., 2017; Akt., Yonar, 2022). Buradan da anlaşılacağı üzere aldatma, bireyin kendi gelişimini sürdürmesi için yeni fırsatlar araması davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3. Aldatmanın Sınıflandırılması

Aldatma davranışının çeşitli türlere ayrıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalarda motivasyonel faktörler, tetikleyiciler, ilişkisel durumlar, olası tedavi sonuçları ve prognoz gibi unsurlar dikkate alınmıştır (Weeks vd., 2003; Akt., Sarlık, 2024). Thompson (1984), aldatmayı duygusal, cinsel ve hem duygusal hem de cinsel olmak üzere üç kategoride incelemiştir (Akt., Sarlık, 2024). Benzer şekilde Şatıroğlu (2017) aldatmayı sınıflandırırken, cinsel, duygusal ve cinsel/duygusal terimlerini kullanmıştır.

Farklı bir sınıflandırmada Demirtaş Madran (2008) aldatmayı beş farklı kategoriye ayırmıştır: duygusal aldatma, gününbirlik işler, cinsel aldatma, hayali aldatma ve online aldatma. Sungur (2017) ise aldatma ile ilgili daha fazla çeşitlilik sunarak şu terimleri kullanmıştır: yeni bir yaşama kapı açan aldatma, üç bacaklı aldatma, intikam amacıyla yapılan aldatma, kendini yeniden fark ettirmek için yapılan aldatma, yakın ilişkilerden korkmaya bağlı olarak gelişen aldatma ve fırsatçılık veya deneysel amaç taşıyan aldatma.

Aldatmanın başka bir sınıflandırmasında Subotnik (2007), duygusal aldatma, uzun süreli aldatma, tek gecelik aldatma ve gönül eğlendirme gibi farklı türleri tanımlamıştır (Akt., Çavuşoğlu, 2011). Lawson (1988) ise geleneksel, paralel ve rekreasyonel terimlerini kullanarak aldatma türlerini ayırmıştır (Akt., Muz, 2022).

Tarhan (2010) cinsel aldatmayı sınıflandırırken, bunu hoşlanma, sevgililik ve cinsellik gibi kategorilere ayırmıştır. Weeks ve Keçe (2019) ise aldatmayı altı başlık altında incelemiş ve bunlar anlık aldatma, fiziksel aldatma, duygusal aldatma, zihinsel aldatma, intikam için aldatma ve sanal aldatma olarak ifade edilmiştir (Akt., Kaba, 2021).

Aldatma konusuyla ilgili başka bir çalışmada Strean (1976), aldatmayı dört kategoriye ayırmıştır: enestöz eş olarak, süperegoyla savaş, biseksüelliğin ifadesi ve ortak yaşama karşı savunma (Akt., Ermut, 2023). Son olarak, Humprey (1987), aldatma davranışının ayırımında çok yönlü ölçütler kullanarak, aldatmanın süresi, ilişkideki duygusallık düzeyi, cinsel içerik miktarı, ilişkinin açık ya da gizli oluşu, eşlerden birinin ya da her ikisinin ilişkisinin olması ve eşlerin cinsel yönelimini belirleyici ölçütler olarak ele almıştır (Akt., Tortamış, 2014).

Brown (2001) ise aldatmayı beş türde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma, farklı aldatma türlerini anlamak için yapılmıştır ve şunları içermektedir: çatışmadan kaçınma, yakınlıktan kaçınma, cinsel bağımlılık, duygusal boşluk ve terk edilen ilişki (Akt., Dursun, 2016).

3.4. Aldatmanın Nedenleri

Aldatmanın nedenlerine bakıldığında çok çeşitli ve birbiriyle bağlantılı nedenler ortaya çıkmaktadır. Çeşitli araştırmalarda ilişkiden duyulan memnuniyetsizliği kadınların temel sebebi, cinsel memnuniyetsizliği erkeklerin temel sebebi olarak gösterilmiştir (Whisman vd., 2007; Akt., Sarlık, 2024). Yumbul vd. (2010)'nin yaptıkları bir araştırmada çocukluk çağı travmalarının miktarı arttıkça yakın ilişkilerdeki aldatma eğiminin de arttığını bulmuşlardır (Akt., Sarlık, 2024). Glass ve Wright (1992) aldatma ile yaptıkları çalışmada yakınlık, aşk ve cinsellik konularından bahsetmiştir (Akt., Pişket, 2024). Weil (1975) aldatmanın ortaya çıkmasına sebep olabilecek nedenler arasında mevcut ilişkideki cinsel problemler, kendisinin de beğenilen biri olduğunu ispat etme çabası ve evliliğiyle ilgili mutsuzluk hissinin olduğunu belirtmiştir (Akt., Pişket, 2024).

Yakın ilişkiler çok karmaşık bir yapıda olmasından dolayı, yakın ilişkilerdeki aldatma davranışının da farklı sebepleri olabileceği bilinmektedir. Bazı çalışmalarda değersizlik hissinden kaynaklanan korkunun, hayal kırıklığına bağlı öfkenin, yalnız bırakılmaya bağlı terk edilme düşüncesinin bireyi aldatmaya yöneltebileceği ifade edilmiştir (Yurtseven ve Yulaf, 2022). Allen ve Boucom (2004) kadınlar üzerine yaptıkları bir çalışmada yakınlık ihtiyacının ya da mevcut ilişkilerindeki ihmal ve reddedilme duygusunun kişiyi aldatmaya yönelttiğini belirtmiştir (Akt., Kutlu, 2020). Nichols (2013, s. 95) bireylerin ilişkilerindeki problemlerini çözümünü birlikte aramak yerine çareyi üçüncü bir kişide aramak istemelerinin aldatma davranışına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Aldatma davranışının tek başına eş ilişkisine bağlanamayacağını ifade eden araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda bireyler evliliklerinde mutsuz oldukları için değil, kendi değerlerini geliştirmek ve kendilerini keşfetmek amacıyla evlilik dışı ilişkiye yönelindikleri ifade edilmektedir (Kantarcı ve Şendil, 2010, s. 287). Yeniçeri ve Kökdemir (2004) aldatma ile ilgili çalışmalarında bireylerin aldatmaya yönelmesine sebep olan unsurları şöyle ifade etmiştir: Suçlama, sosyal yapı, baştan çıkarma, cinsellik, intikam ve uyaran arayışı (Akt., Çavuşoğlu, 2011). Aldatmaya başka açıdan bakılan bir çalışmada aldatma nedenleri olarak ego zayıflığı, dürtü kontrol bozukluğu, süperego eksikliği, kendilikle ilgili bozukluklar gösterilmiştir (Ateş, 2023).

Previti ve Almato (2004) aldatma nedeni olarak ilişkiden alınan doyumun düşüklüğünü ifade ederken, Whisman (2007) cinsel aldatmanın nedeni olarak nörotik kişilik, dini inanç ve hamilelik sürecine dikkat çekmiştir (Akt., Şehitoğlu, 2021). Hovardaoğlu (1995)'na göre aldatma ödül-bedel ayrımında değerlendirilmektedir. Alınacak ödül verilecek bedelden yüksekse kişi mevcut ilişkisinin dışında ikinci bir arayışa girmekte tereddüt etmeyecektir. Aldatma üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında bireylerin gelir durumu ve herhangi bir işte çalışıp çalışması da aldatma nedeni olabileceği ifade edilmiştir. Partnerlerden

birinin çalışıp diğerinin çalışmıyor oluşu dengeyi bozacağından bireylerin bu nedenle aldatma davranışına yönelebilecekleri belirtilmiştir (Atkins vd., 2001). Farklı bir ifade ile Elangovan ve Shapiro (1998) aldatma davranışının avantaj ve dezavantajlarının değerlendirilmesi sonucu varılan fayda hesabına göre ortaya çıktığını belirtmiştir (Akt., Atabey, 2024). Evlilik ilişkisinde hissedilen duygusal yakınlığın düşük oluşu aldatma nedenleri arasında gösteren başka çalışmalarda bulunmaktadır (Seyfi, 2017). Günümüzde insanların ilişkilerinden beklentisine baktığımızda partnerlerinden her türlü ihtiyaçlarına karşılık bulma arayışında oldukları görülür. Oysa bu gerçekçi bir beklenti değildir. Gerçekleşmeyen beklentiler ise bireyleri aldatmaya yöneltmektedir (Onaylı, 2022, s. 403).

3.5. Aldatmanın Sonuçları

Aldatma davranışı hem aldatılan kişiye hem aldatan kişiye hem de evliliğe ve ailenin diğer bireyleri üzerinde olumsuz pek çok etki bırakmaktadır. Kişiler arası bir deprem olarak kabul edilen aldatma davranışı öğrenildiğinde aldatılan kişi aldatan eşine karşı şiddetli bir öfke duygusu yaşar. Bununla birlikte de utanç, şaşkınlık, mutsuzluk, terk edilme gibi duyguları da yoğun olarak yaşamaktadır (Sarlık, 2024). Aldatma durumu partnerlerin güvenine, imajına ve sosyoekonomik durumlarına pek çok olumsuz yönde etki etmektedir (Asadu ve Egbuche, 2020; Akt. Büyükarıslan, 2023).

Charny ve Parnass (1995) aldatma sonucunda öfke, güven kaybı, terk edilme, eşten ayrılma gibi durumların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir (Akt., Kutlu, 2020). Aldatılan bireyde sosyal dışlanma, etiketlenme gibi yaşanan durumlar bireyin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Levine, 2005; Akt., Gökdemir, 2024). Aldatılmaya maruz kalan bireylerde travma sonrası stres bozukluğu, depresif duygulanım ve ileri dönemlerde depresyon, öfke patlaması gibi bir çok semptom ortaya çıktığı görülmüştür (Goetz ve Shackelford, 2009; Akt., Şehitoğlu, 2021). Aldatılmaya maruz kalan erkeklerde eşlerine karşı şiddete başvurdukları görülmüştür (Goetz ve Shackelford, 2009; Akt., Muz, 2022).

Aldatma olayının genellikle evliliklerde iki kişiyi etkilemesi beklenirken daha geniş bir etki yaratarak özellikle çocuklarda da olumsuz etkilere sebebiyet vermektedir (Kaba, 2021). Aldatma davranışından sonra en çok görülen sonuçlardan bir tanesi eşlerin evliliklerine son verme davranışı olduğu görülmektedir (Ergün, 2022). Ayrıca aldatılan eşin olay sonrasında hem kendisi hem de aldatan eşle ilgili sahip olduğu olumlu duygu ve düşünceler bozulmaya uğramaktadır (Gordon vd., 2004; Akt., Ergün, 2022). Aldatan eş aldatma davranışı sonucunda yakın çevresi tarafından ciddi boyutta yargılanmaya maruz kalmakta ve bunun sonucunda da yoğun bir şekilde utanç ve kaygı duygularını yaşamaktadır (Büyüklü, 2022).

Aldatmanın diğer sonuçları ve etkileri ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Polat, 2006): İlişkiler sona ermektedir. Buna göre sevgililer ayrılmakta, evli bireyler ise boşanmaktadır. İncan duygusu yok olma noktasına gelir. Stres

düzeyinde artış meydana gelir. Çiftlerden en az birisinin öznel iyi oluş düzeylerinde azalma gerçekleşir. Depresif eğilimler ortaya çıkar. Travma sonrası stres bozukluğu gibi istenmeyen durumlar kendisini gösterebilir. Bağlanma duygusu zarar görür. Öfke düzeyi artar. Şiddet eğilimi yükselir. Psikolojik açıdan değişimler yaşanması söz konusu olmaktadır. Özellikle aldatılan kişilerde psikolojik sorunlar yaşanması sık karşılaşılan bir örnektir. Gündelik hayatın seyrinde kaygı, endişe, stres, panik gibi duygular daha yoğun ve daha sık bir şekilde görülür.

Atkins vd. (2005) aldatmayı yaşayan çiftlerin daha stresli oldukları, konu ile ilgili konuşmadıkları ya da daha az konuştukları, daha az zaman geçirdikleri ve evliliklerini bitirmeye daha yakın olduklarını belirtmiştir (Akt., Polat, 2006). Aldatma olayına maruz kalan birey, bu davranıştan sonra önce kendisini sonra kendini aldatan eşe karşı suçlama davranışları göstermekte ve bunun sonucunda intikam alma amaçlı olarak kendisi de benzer aldatma davranışına yönelmektedir. Evlilik dışı ilişkiye maruz kalan bireyler, fikirlerinde ve duygu durumunda bulanıklık, yaşadığı olayı anlamlı bir zemine oturtma isteği, yarınlarına umutla bakamama, yaşadıklarını hazmedememe gibi neticeler yaşanmaktadır (Solmuş, 2010).

3.6. Aldatma İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kantarıcı (2009), aldatmanın önemli bir konu olmasına rağmen mahrem bir konu olmasından dolayı çalışılmasının ve hakkında bilgi edinilmesinin kolay olmadığını ve bu nedenle yapılan çalışma sayısının oldukça kısıtlı olduğunu söylemiştir.

Yapılan araştırmalar boşanma nedenlerinde aldatmanın ilk üç sırada yer aldığını göstermektedir. Evli kadınların % 5'ye yakını, evli erkeklerin ise % 50 den fazlasının evliliğin herhangi bir döneminde evlilik dışı ilişki yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin kadınlara oranla aldatmaya daha fazla eğilimli olduklarını göstermiştir (Tavas, 2020).

Allen ve Baucom (2004)'un yaptığı bir çalışmada aldatma eğiliminde bağlanma stillerinin motivasyonlarını etkileme açısından önemli bir unsur olduğunu bulmuşlardır (Akt., Büyükarıslan, 2023). Fricker'ın (2006) yaptığı araştırmanın sonuçlarına bakıldığında kaygılı ve güvenli bağlanmaları olan partnerlere kıyasla kaçınan bağlanan partnerlerin aldatma eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak Çavuşoğlu (2011) evli kişilerde bağlanma stilleri üzerine yaptığı çalışmada yakın ilişkilerdeki çiftlerin aldatmaya yönelik gösterdikleri tutum ile sahip oldukları bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Atkins vd. (2001) yaptıkları çalışmalarda eğitim düzeyi ve gelirin aldatma üzerindeki etkisini araştırmış ve eğitim düzeyi ve gelir arttıkça aldatmanın

arttığını ve bunun insanların kişisel ve profesyonel hayatlarında daha çok fırsat bulmasından kaynaklanabileceğini ortaya koymuşlardır.

Treas ve Giesen'in (2000) 2598 kişinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada evli olan bireylerin aldatma eğiliminin, flört eden ya da birlikte yaşayan kişilere oranla daha az olduğunu ortaya koymuşlardır. Liu (2000) evli kadınlarda evlilik dışı ilişki yaşama olasılığının yedinci yılda en yüksek seviyeye ulaştığını ve sonrasında düşüş gösterdiğini bulmuştur (Akt., Duyuler, 2023). Bireylerin eşlerini aldatmalarında rol oynayan bir başka etmenin ise arkadaş ortamı olduğu, arkadaşları tarafından partnerinin aldatılmasının onaylandığı bireylerin eşlerini daha sık aldattıkları görülmüştür (Çavuşoğlu, 2011).

Çavuşoğlu (2011) tarafından yapılan bir çalışmada bağlanma tarzı, evlilik uyumu ve aldatma eğilimi incelenmiş, evlilikteki uyumun arttıkça aldatma eğiliminin azaldığı görülmüştür. 2014 yılında Tortamış tarafından yapılan bir araştırmada ise kadınların kopukluk ve reddedilmişlik şema alanları ile aldatma eğilimi arasındaki ilişki pozitif anlamda ilişkili bulunmuş, erkeklerde ise zedelenmiş özerklik ile aldatma eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bayar (2015) çalışmasında, cinsiyet ve aldatma arasındaki ilişkide erkeklerin aldatma puan ortalamasının kadınların aldatma puan ortalamasından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Evli bireyler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada aldatma üzerinde cinsiyet faktörünün anlamlı sonuçlar verdiğini erkeklerin kadınlara göre aldatma eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tortamış, 2014). Benzer şekilde Kantarcı (2009) çalışmasında erkeklerin aldatmaya eğiliminin kadınlara göre daha fazla olduğunu saptamıştır ancak Yılmaz (2016) çalışmasında tam tersi bir sonuca ulaşmış kadınların aldatma eğilimlerini erkeklerden daha yüksek bulmuştur.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuç

Evlilikte aldatma bireysel ve toplumsal unsurlar üstünde derin etkilere sahip bir olgu olarak her zaman dikkat çekmiştir. Bireysel anlamda aldatma davranışı genellikle sağlıklı yapılamayan iletişim, duygusal olarak tatmin olamama, kişinin benliğiyle ilgili ya da geçmiş yaşamındaki travmalarla ilgili bulunmuştur. Toplumsal seviyeye bakıldığında ise aldatma özellikle toplumun temelinde yer alan ailenin yapısına zarar vererek dolaylı olarak topluma da zarar vermiş olmaktadır. Özellikle ailenin çocuk sahibi olmuş olması da bu etkilerin uzun süreli olmasına ve gelecek kuşaklarında psikolojik sağlıklarının olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet vermektedir.

Aldatma davranışının bireye ve topluma verdiği zararların yanında bu olgunun toplum tarafından nasıl algılandığı önem arz etmektedir. Bazı toplumlarda bu davranış kınama ve hatta dışlanmayla karşılaşırken bazı toplumlarda ise sıradan

bir davranış olarak gösterilip yerine göre görmezden de gelinmiştir. Bu iki ayrı durum bireyde ya yaptığı davranış nedeniyle şiddetli bir öz eleştiri yapmasına ya da yaptığı eylemleri haklı gerekçelere büründürmesine neden olmuştur.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, evliliklerde aldatma davranışının sadece çiftler arası bir problem olmadığı aynı zamanda içinde yaşanılan toplum içinde önemli ölçüde sorun teşkil ettiği görülmektedir. Bu olgu sadece bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilemekle kalmayıp toplumsal düzen içinde de zaman içinde bozulmalara sebebiyet vermektedir. Aldatma eylemi sadece aldatan ve aldatılan bireye değil, aile içinde özellikle çocuklardan başlamak üzere diğer aile bireylerini ve hatta içinde bulunulan sosyal çevreyi de etkileyerek daha büyük çaplı sorunlara neden olmaktadır

4.2. Öneriler

Sonuçlarının yıkıcı olduğu bilinen aldatma davranışının olumsuz etkilerinden bireysel ve toplumsal anlamda psikolojik sağlığın korunması için yapılacak bazı uygulamalar olumsuzluğu tümüyle ortadan kaldırmasa da en azından daha az etkilenme noktasında faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu öneriler;

1. Evlilik öncesi aile eğitim programları düzenleyerek aile kurmak isteyen bireylere evlilik kurumunun gerektirdiği becerileri kazandırma yoluna gidilebilir.

2. Evlilik sürecinde yaşanan olumsuz durumların ve kriz ortamlarının en sağlıklı şekilde çözüme kavuşturulması adına uzman yönlendirmesi yapmak, evli bireylerin süreç içinde daha yapıcı bir tutum sergilemelerine yardımcı olabilir.

3. Destek verecek uzman kimselerin ise bu alana hakim ve mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve donanıma sahip kişiler olmasına dikkat edilmelidir. Ruh sağlığı alanından olmayan kişilerin konuya müdahalesi problemi çözümden çok çözümsüzlüğe sokacağı düşünülmektedir.

4. Aldatma davranışı sonrasında yaşanan hukuki ve mali sürecin etkili yürütülmesi için hukuki mekanizmalar geliştirilebilir.

5. Aldatmanın etkileri konusunda toplumu bilgilendirecek süreçler başlatılarak toplumun bu konuda daha bilinçli ve sağlıklı olmaları sağlanabilir ve benzer davranışların artması engellenebilir.

KAYNAKÇA

- Akşemsettinoglu, S. (2020). Romantik ilişki yaşayan bireylerin çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ilişki doyumu ve evlilik beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi], Gaziantep Üniversitesi.
- Aktaş, S. (2009). Eşlerden birinin kaygı düzeyi ile evlilik uyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Akyol, Ç. (2023). Romantik ilişkilerde ilişki doyumunun evlilik beklentisine etkisinde ayrışma bireyleşmenin aracı rolü [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi].
- Alaçam, S. (2020). Evli bireylerde evlilik doyumu aldatma eğilimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi].
- Alıcı Duyuler, E. (2023). Bağlanma boyutları ve aldatma eğilimi arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve evlilik doyumunun aracı rolü [Doktora tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].
- Anlayan, E. (2023). Görücü usulü ve aşk evliliklerinde aşk yaşam doyumu evlilik beklentisi ve temel psikolojik ihtiyaçların tatmini arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Atabey, H. B. (2024). Evli bireylerde ilişki obsesif kompulsif bozukluğu ile aldatma eğilimi arasındaki ilişkide, ilişki doyumunun aracı rolü [Yüksek lisans tezi, Altınbaş Üniversitesi].
- Ateş, S. (2023). Birinci evliliğini yapan bireylerle birden fazla evlilik yapan bireylerin ayrışma bireyleşme düzeyleri ile aldatma eğilimleri arasındaki ilişkide reddedilme duyarlılığının aracılık rolü [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Atkins, D. C., Baucom, D. H. ve Jacobson, N. S. (2001). Understanding infidelity: Correlates in a national random sample. *Journal of Family Psychology*, 15(4), 735-749
- Aydın, E. (2023). Evli kadınlarda cinsel doyumun psikolojik iyi oluş ve aldatma eğilimi ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Topkapı Üniversitesi].
- Balcı Arvas, F. ve Hökelekli, H. (2017). Dindarlık ile evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme ilişkisi üzerine bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 129-160.
- Bayar, Ö. (2015). Romantik ilişkilerde aldatma ve affetme empatinin rolü [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Bedir-Akpınarlı, B. N. (2022). Evli çiftlerde evlilik uyumu, beş büyük kişilik özelliği, manevi iyi olma ve kontrol odağı [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].

- Bıyıkoglu, E. B. (2012). Evlilik uyumunun mükemmeliyetçilik özellikleri, stresle başa çıkma stratejileri ve cinsiyet açısından incelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Boğda, D. K., ve Şendil, G. (2012). Investigating infidelity tendency and conflict management based on attachment styles and gender. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(40), 205-219.
- Bozkurt, G. (2018). Evli bireylerde aldatma eğiliminin psikolojik iyi oluş ve evlilik doyumu açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Büyükarıslan, İ. B. (2023). Aldatma eğilimi ve ilişki inançlarıyla algılanan ebeveyn ilişki tutumları ilişkisi [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Büyüklü, Z. (2022). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde güzellik algısı ile ilgili aldatma tutumunun incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].
- Canel, A. N. (2012). Evlilik ve aile hayatı. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Çavuşoğlu, Z. Ş. (2011). Bağlanma stilleri evlilik uyumu ve aldatma eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Çelenoğlu, A. (2011). Evli Bireylerin Bağlanma Stillerine ve Kendilik Algısına Göre Evlilikte Yaşanan Sorunlarla Başa Çıkma Yollarının İncelenmesi [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].
- Çelik, M. (2006). Evlilik doyum ölçeği geliştirme çalışması [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Çıkıt, B. (2017). Evli bireylerde bağlanma stilleri ve aldatma eğiliminin şema terapi modeli çerçevesinde değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].
- Çiftçi, E. (2020). Erken dönem uyum bozucu şemalar ile aldatma eğilimi arasındaki ilişkide ilişki doyumunun ve ilişki bağlanımının rolü: aracı ve durumsal aracı model önerileri [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi].
- Çiftçi, S. (2022). Evli olmayan bireylerde aile aidiyeti, benliğin ayrımlaşması, kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilik beklentileri arasındaki ilişkiler [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Çizmecioglu, R. (2020). Evlilik olgunluğu ile evlilik beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi].
- Demiray, Ö. (2006). Evlilikte uyumun demografik özelliklere göre incelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi].
- Demirci, Ş. (2021). Evli bireylerde aldatma eğiliminin toplumsal cinsiyet algısı ve kendilik algısı ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].

- Denli, Ö. S. (2016). Evli çiftlerde eşler arasında algılanan kişilik benzerliğinin evlilik uyumu ve evlilik doyumuyla ilişkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi].
- Dursun, S. (2016). Evli bireylerin bağlanma stillerine göre aldatma eğilimlerinin ve evlilik doyumlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Elikara, S. (2022). Evli bireylerde ilişki doyumu aldatma eğilimi ve psikolojik zihinlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Er, K., Bal, F.ve Faraji, H. (2020). “Aldatma eğilimi sebepleri ölçeği”, International Journal of Disciplines Economics & Administrative Science Studies, 6(22), ss. 596-608. <http://dx.doi.org/10.26728/ideas.314>
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, R. L. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam*, 18(1), 39-47. <https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1587721786-tr.pdf>
- Ergin, N. G. (2008). Evli ve boşanmış kişilerin evlilik uyumu ve cinsiyetçilik açısından karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Ergün, D. (2022). Evli bireylerde romantik ilişkilere yönelik rasyonel olmayan inançların, iletişim çatışması türü ve aldatma eğilimi üzerindeki etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Ermüt, C. Y. (2023). Evli bireylerde evlilik doyumu ve evlilik tiplerinin aldatma eğilimi ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].
- Fışıloğlu, H. (1992). Lisans Üstü Öğrencilerinin Evlilik Uyumu. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(28), 16-23. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319920000m000330.pdf>
- Geçtan, E. (2010). Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar. *Metis Yayınları*.
- Gladding, S. T. (2012). Aile terapisi: tarihi, kuram ve uygulamaları. *PDR Yayınları*
- Gökçe, Y. G. (2021). Evli çiftlerin sosyal medya kullanımı ile sanal aldatma arasındaki ilişkiye bakış açılarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Gökdemir, T. (2024). Erken dönem uyum bozucu şemalar ile aldatma eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Antalya Bilim Üniversitesi].
- Güngör, C.H. (2007). Evlilik doyumunu açıklamaya yönelik bir model geliştirme [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

- Güzel, N. C. (2020). Evlilik ölçeği: evliliğe ilişkin niyet, evliliğe yönelik genel tutumlar ve evliliğe yönelik beklenti ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 185-197. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40532>
- Hovardaoğlu, S. (1995). Kişilerarası ilişkiler ve davranış bozuklukları. *Kriz Dergisi*, 3(1). https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000106
- Hünler, S.O.& Gençöz.T. (2003). boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi: algılanan evlilik problemleri çözümünün rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 99-108.
- Kaba, K. (2021). Evli bireylerde bağlanma stilleri ve aldatma eğilimlerinin transaksiyonel analiz kuramındaki baskın ben durumları açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi].
- Kankaya, D. (2015). Evli bireylerde aldatma eğilimi ve cinsel yaşantılar [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Kantarcı, D. (2009). Evli bireylerin bağlanma stillerine göre aldatma eğilimleri ve çatışma yönetim biçimlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Kaplan, K. (2016). Evli bireylerde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların, evlilik doyumuna ve psikolojik iyi oluş durumuna etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Kızıldağ, S. ve Şahin, İ. (2018). Çiftler evliliklerini nasıl algılıyorlar? Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47(2), 667-693. <https://doi.org/10.14812/cuefd.349736>
- Kubat, D. E. (2012). Evli bireylerde aldatma eğilimi ve evlilik doyumu ilişkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].
- Kuşçu, B. (2019). Bireylerin evlilik uyumlarının psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. .
- Kutlu, T. F. (2020). Algılanan ebeveynlik biçimi ve aldatma arasındaki ilişkide benlik farklılaşmasının aracı rolü [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Kuzu, A. (2017). Evlilik uyumu ile kişilik özellikleri ve mizaç arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- MADRAN, D. H. A. (2008). Duygusal ve cinsel kıskançlık açısından temel cinsiyet farklılıkları: Evrimsel yaklaşım ve süregelen tartışmalar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 300 - 309.
- Muz, E. (2022). Erken dönem uyum bozucu şemaların ilişki bağımlılığı ve aldatma eğilimi ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].

- Müezzinoğlu, S. (2014). Romantik ilişkilerde aldatma bağlanma boyutları, kişilik özellikleri ve ilişki bağlanımı Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Nichols, M. P. (2013). Aile terapisi: kavramlar ve yöntemler. Kaknüs Yayınları.
- Özcan, S. G. (2014). Evli bireylerin cinsiyete göre aldatma eğilimleri, evlilik doyum düzeyleri ve cinsel doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].
- Özgülük Üçok, B. (Ed.). (2022). Yakın ilişkiler. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pişket, Ö. (2024). Aldatma eğilimi ile partner sosyotelizmi ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Polat, D. (2006). Evli bireylerin evlilik uyumları, aldatma eğilimleri ve çatışma eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Sarlık, H. Ö. (2024). Aldatma eğilimi ile depresyon arasındaki ilişkide hata ile ilişkili suçluluk ve utancın aracı rolü [Yüksek lisans tezi, İstanbul Rumeli Üniversitesi].
- Selen, B. (2020). Genç yetişkin bireylerin kişilik ve mizaç özellikleri ile evlilik beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Serdar, S. (2021). Evli kişilerde evlilik uyumu, duygu düzenleme güçlüğü ve somatizasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi].
- Seyfi, S. (2017). Evli bireylerin aldatma eğilimleri ve affetme düzeylerinin bağlanma stillerine göre incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Solmuş, T. (2010). Bağlanma, evlilik ve aile psikolojisi. Sistem Yayıncılık.
- Sorgüven, S. (2022). Genç çiftlerde evlilik beklentisi ile eş tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Soysal, F. Ö., Baş, A. U., & Aysan, F. (2016). Evlilik beklentisi ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 119-128. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.80783>
- Sungur, M. Z. (2017). Aşk, evlilik, sadakatsizlik: şeytan üçgeni (47. Baskı). Ankara: Büyükaada Yayıncılık.
- Şahinbaş, B. B. (2017). Evli bireylerde bağlanma stillerinin aldatma eğilimi ve cinsel yaşantılar ile ilişkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Şatıroğlu, G. (2017). Evli bireylerde aldatma eğilimi, bilişsel duygu düzenleme ve kişilik özellikleri [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Şehitoğlu, G. (2021). Erken dönem uyum bozucu şemalar, romantik kıskançlık ve aldatma eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Şener, A. (2002). Ailede eşler arası uyuma etki eden faktörlerin araştırılması [Doktora tezi, Hacettepe üniversitesi].
- Şirin, T. (2018). Evli çiftlerin evlilik uyumları ile dini tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies* 13(3), 691-722. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12949>
- Tarhan, N. (2005). Kadın psikolojisi, Nesil Yayınları.
- Tarhan, N. (2010). Evlilik psikolojisi. Timaş Yayınları.
- Tavas, L. (2020). Anne baba reddi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinde yakın ilişkilerle ilgili psikolojik eğilimler ve aldatma eğilimleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. .
- Tortamış, M. (2014). Evli bireylerde romantik kıskançlık düzeyi ve aldatma eğiliminin şema terapi modeli çerçevesinde değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Tunç, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin aile aidiyeti, evlilik beklentileri ve evlilik tutumları arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].
- Tutarel-Kışlak, Ş. (1999). Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 7(1), 50 - 57.
- Tüfekçi-Hoşgör, E. (2013) Evli çiftlerin öfke ifade tarzları ile evlilik uyumunun incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Üçgül, Ş. (2019). Evlilik beklentisinin ve evlenme türlerinin evlilik hoşnutsuzluğuna etkisi Konya örneği [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Ünal Ö, Akgün S. (2022). Evlilikte çatışma çözme stillerinin evlilik uyumu ve doyumu ile ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*.14(3):322-330.
- Vural Batık, M., ve Kalkan, M. (2017). Evlilikte algılanan sorun çözme becerileri ve evlilik doyumu. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2630-2646. <https://doi.org/10.15869/itobiad.341815>
- Yalçın, H. (2014). Evlilik uyumu ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1). <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/24.yalcin.pdf>
- Yıldız, E. (2020). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin evlilik beklentisi ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].

- Yılmaz, S. (2016). Güvensiz bağlanma stiline sahip olan evli bireylerin aldatma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Yonar, M. T. (2022). Evli bireylerde bağlanma boyutları ve benlik saygısının aldatma eğilimini yordayıcı etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].
- Yurtseven, C. S., & Yulaf, Y. (2022). Yetişkinlerde aldatma eğiliminin erken dönem uyum bozucu şemalar ve yakın ilişkilerde psikolojik eğilimler ile arasındaki ilişkisinin incelenmesi. Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi, 5(5), 622–631. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.980>
- Zeytinoğlu, E. (2013). Evli bireylerin benlik saygısı, kıskançlık düzeyi, evlilikteki çatışmalar ve evlilik doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

BÖLÜM 5

Geleceğin Öğrenme Ortamları İçin Yapay Zekâ: Bilim ve Sanat Merkezlerinden Öğretmen Görüşleri

Fırat Danış¹ & Müzeyyen Bulut Özek²

¹ MEB, Diyarbakır, 0009-0008-6275-1439

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ

Giriş

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri; görüntü işleme, ses analizi, metin çözümleme, sağlık verilerinin yorumlanması, insansız araç sistemleri, finans, tarım ve siber güvenlik gibi birçok alanda yaygın biçimde kullanılmaktadır (Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi). Shabbir ve Anwer (2018), bu teknolojilerin özellikle sağlık, müzik, oyun ve kuantum bilim alanlarında giderek artan bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim alanında da YZ uygulamaları hızla yaygınlaşmakta ve eğitim sistemleri bu teknolojileri etkin biçimde entegre etmeye çalışmaktadır (İşler & Kılıç, 2021).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitimde YZ kullanımına yönelik çeşitli adımlar atmıştır. 2022 yılında MEB ile Vakıfbank arasında imzalanan protokolle, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) YZ atölyelerinin kurulması hedeflenmiş; bu doğrultuda “YZ Uygulamaları Atölye Programı” geliştirilmiştir (MEB, 2023a). 2023 yılında ise ortaokul düzeyinde “YZ Uygulamaları” isimli seçmeli ders müfredata eklenmiştir (MEB, 2023b). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü de FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) Projesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerini güçlendirmek amacıyla yeni bir girişim başlatmıştır (MEB, 2023c). 2023 tarihli ve 116 sayılı Kurul Kararı ile yayımlanan düzenlemelerde, söz konusu dersin Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenleri tarafından okutulacağı belirtilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Ancak, bu öğretmenlerin EYZ (Eğitimde Yapay Zekâ) kullanımı konusundaki bilgi ve deneyim düzeylerini irdeleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu eksiklik, EYZ’nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir.

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği, teknolojik okuryazarlıkla birlikte öğrencilerin YZ gibi ileri teknolojilere yönelik yetkinliklerini geliştirmede kritik rol oynamaktadır (Cengiz, 2019). Eğitim sistemleri, bireyselleştirilmiş ve etkili öğrenme deneyimleri sunarak bu becerileri kazandırma potansiyeline sahiptir. YZ teknolojileri, öğrencilerin performanslarını izleme, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme ve öğretim stratejilerini iyileştirme açısından güçlü bir araç sunmaktadır.

BİLSEM’ler; öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek onların yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan, teknolojiyi etkin biçimde kullanan kurumlar olarak YZ uygulamaları için kritik bir bağlam oluşturur. Ancak bu teknolojilerin başarılı biçimde entegrasyonu, öğretmenlerin bilgi düzeyleri, pedagojik hazırlıkları ve uygulama deneyimleri ile doğrudan ilişkilidir. Talim ve Terbiye Kurulu’nun yayımladığı öğretim programı çerçevesinde YZ derslerinin BT öğretmenleri tarafından verilmesi öngörülse de, bu öğretmenlerin hazırlanmışlıklarını ve eğitsel yeterliliklerini inceleyen kapsamlı çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma, Türkiye’nin farklı illerinde bulunan BİLSEM’lerde

görev yapan BT öğretmenlerinin EYZ'ye ilişkin görüşlerini derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma; öğretmenlerin bilgi düzeyleri, YZ uygulama sıklıkları, karşılaştıkları zorluklar, teknolojinin sunduğu fırsatlar ve öğrenciler üzerindeki etkileri gibi konuları kapsamlı biçimde inceleyerek, mevcut literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca, elde edilen veriler doğrultusunda, YZ'nin BİLSEM'lerde nasıl daha etkili kullanılabileceğine ilişkin öneriler sunulurken eğitim politikaları ile öğretmen eğitim programlarının şekillendirilmesine katkı sağlanması planlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenleri yapay zekâyı hangi temel özellikleriyle tanımlamaktadır?
2. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerine göre YZ teknolojilerinin eğitim süreçlerine sağladığı başlıca avantajlar nelerdir?
3. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerine göre eğitimde YZ kullanımının potansiyel dezavantajları nelerdir ve öğretmenler bu konuda hangi endişeleri taşımaktadır?
4. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerine göre YZ uygulamaları öğretim süreçlerinde hangi amaçlarla kullanılmaktadır?
5. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenleri tarafından en sık tercih edilen YZ araçları hangileridir ve bu araçlar eğitimde hangi işlevleri yerine getirmektedir?
6. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerine göre YZ destekli uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri nelerdir?
7. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerinin YZ teknolojilerini kullanma konusundaki yeterlilik düzeyleri nasıldır?
8. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerine göre BİLSEM'lerde yürütülen YZ uygulamaları eğitim ve öğretim süreçlerine ne tür katkılar sunmaktadır?
9. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerine göre YZ odaklı atölye çalışmalarının gerekliliği nedir ve öğrencilerin bu atölyelere yönelik ilgilerinin arka planında hangi etmenler yer almaktadır?
10. BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerine göre mevcut müfredatın YZ teknolojilerinin eğitim sürecine entegrasyonuna uygunluğu hangi düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Fenomenolojik desen, belirli bir olguya ilişkin deneyim

yaşamış bireylerin bu yaşantılarından ortak anlamlar çıkarmayı amaçlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013; Büyüköztürk, 2018). Bu doğrultuda, katılımcıların deneyimlerini öznel biçimde aktarabilmeleri için görüşmeler temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırma için Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 27.03.2024 tarihli, 23406 sayılı resmi yazı ile etik onay alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esasına dayalı katılım koşulları açıklanmış; kişisel verilerin gizliliği konusunda gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli kriterleri karşılayan bireylerin sistematik biçimde incelenmesini amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu doğrultuda, çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki BİLSEM’lerde görev yapan 16 BT öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde temel ölçüt, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çerçeve Öğretim Programı ile Tebliğler Dergisi’nde yer alan düzenlemeler doğrultusunda “Yapay Zekâ Uygulamaları” dersinin BT öğretmenleri tarafından okutulacak olmasıdır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgileri ise Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Demografik Özellik	f	%
Cinsiyet	Erkek	14	87.5
	Kadın	2	12.5
Yaş	20-30 yaş	2	12.5
	31-40 yaş	11	68.75
	41 yaş ve üzeri	3	18.75
İl	Diyarbakır	4	25
	Şanlıurfa	4	25
	Gaziantep	2	12.5
	Kilis	1	6.25
	Şırnak	1	6.25
	Batman	2	12.5
	Adıyaman	1	6.25

	Mardin	1	6.25
Eğitim Durumu	Lisans	10	62.5
	Yüksek Lisans	6	37.5
Meslekteki Görev Süresi (Yıl)	0-10 yıl	4	25
	11-20 yıl	10	62.5
	21 yıl ve üzeri	2	12.5
BİLSEM'deki Görev Süresi (Yıl)	0-5 yıl	13	81.25
	6-10 yıl	3	18.75

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacının katılımcıların deneyim ve düşüncelerini derinlemesine anlamasına olanak tanımaktadır (Fylan, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden belirlenen sorulara dayansa da katılımcı yanıtlarına göre ek sorularla esnek bir yapı sunmaktadır (Türnüklü, 2000).

Formun geliştirilmesi sürecinde kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, araştırma amaçlarına uygun 10 soru hazırlanmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında form, alan uzmanları tarafından incelenmiş ve pilot uygulama ile test edilmiştir. Uzman görüşleri ve geri bildirimler doğrultusunda yapılan düzenlemelerle formun içerik geçerliliği ile dil ve anlatım tutarlılığı sağlanmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, BİLSEM’lerde görev yapan BT öğretmenlerinden görüş alınabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nden gerekli izinler sağlanmıştır. Katılımcılar, araştırmanın amacı, kapsamı ve etik ilkeleri hakkında bilgilendirilmiş; gönüllülük esasına dayalı katılım ve gizlilik ilkeleri açıkça belirtilmiştir.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 16 BT öğretmeni, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin farklı illerinde görev yaptığından görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde randevu alınmış, katılımcı onayıyla ses kaydı yapılmıştır. Süreler yanıtların kapsamına göre değişmiş olup yaklaşık 17–34 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin temalar ve kategoriler doğrultusunda sistematik biçimde kodlanarak ilişkilerin ortaya konulmasına imkân tanıyan bir yöntemdir (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Katılımcılardan elde edilen açık uçlu yanıtlar yazıya aktarılmış, MAXQDA 24 programı aracılığıyla tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüş, karşılaştırmalar sonucunda analizlere son hali verilmiştir.

Kodlama güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle hesaplanmış ve %75 uyum oranı elde edilmiştir. Bu oran, güvenilirlik açısından yeterli kabul edilmektedir (Tutar, 2022). Katılımcılar etik ilkeler doğrultusunda Ö1–Ö16 şeklinde kodlanmış, görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreçlerinin ayrıntılı biçimde açıklanmasıyla araştırmanın geçerliği desteklenmiştir.

Bulgular

BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlerin paylaştığı görüşler doğrultusunda nitel veri analizi süreci işletilerek temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

YZ Tanımı ile İlgili BİLSEM'lerde görev yapan BT öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 2, öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin tanımlarını temalar, alt temalar ve kodlar aracılığıyla sistematik biçimde sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma, öğretmenlerin YZ'ye dair kavramsal anlayışlarını, algı düzeylerini ve eğitimdeki potansiyel kullanım alanlarına yönelik bakış açılarını ortaya koymaktadır. Elde edilen görüşler, YZ'nin pedagojik bağlamdaki anlamlarını ve eğitim süreçlerine entegrasyonuna ilişkin öngörülerini yansıtmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin YZ Tanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f
YZ Tanımı	İnsan Zekâsının Taklidi	İnsan zekâsını taklit eden, öğrenme, mantık yürütme ve karar verme becerilerine sahip sistemler.	Ö(1,6,7,8,11,13,14)	7
	Teknolojik Tanımlar	Derin algoritmalarla çalışan, teknolojik cihazlar ve sistemler üzerinden işleyen YZ.	Ö(2,5,9,10,12,16)	6
	Öğrenme ve Gelişim	YZ, öğrenebilen ve gelişim gösterebilen bir araçtır.	Ö(3,10,12,13,16)	5
	Güvenlik ve Tehlikeler	YZ, insanlık için fayda sağladığı kadar tehlikeli olabilir.	Ö(3,15)	2
	Duygu Eksikliği	YZ, insan gibi düşünür ancak duygu ve bilinçten yoksundur.	Ö(1,12,14)	3
Toplam				23

*Bir öğretmen birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

Tablo 2'de öğretmenlerin YZ'ye ilişkin tanımları, beş alt tema çerçevesinde sınıflandırılmıştır: insan zekâsının taklidi, teknolojik tanımlar, öğrenme ve gelişim, güvenlik ve tehlikeler ile duygu eksikliği. Bu tematik yapı, öğretmenlerin YZ'ye dair kavramsal yaklaşımlarını ve algı düzeylerini derinlemesine analiz etmeye olanak tanımaktadır.

“İnsan zekâsının taklidi” alt teması kapsamında öğretmenler, yapay zekâyı karar verme, mantık yürütme ve öğrenme gibi bilişsel becerileri taklit eden sistemler olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar, YZ'nin insan düşünce süreçlerini modelleyebildiğini ve zihinsel işleyişe benzer yapılar sunduğunu göstermektedir. Öğretmenler YZ'yi yalnızca teknik bir araç değil, aynı zamanda insan benzeri bilişsel işlevleri yerine getirebilen bir sistem olarak algılamaktadır. Bu alt tema kapsamında toplam $f=7$ görüş belirlenmiştir.

Ö1: "Makinenin insan gibi düşünebilmesi, sadece duyguları olmadan insan gibi düşünebilmesi olarak tanımlarım."

Ö6: "İnsan zekâsını taklit amaçlı geliştirilmiş, öğrenme ve problem çözme üzerinde odaklanan sistemlerdir."

Ö7: "İnsan zekâsının nasıl öğrenme gerçekleştirdiğini baz alarak çalışan bir sistemdir."

Teknolojik tanımlar alt temasında, öğretmenler YZ'yi algoritmalarla çalışan, teknolojik cihazlar ve yazılımlarla işleyen bir sistem olarak tanımlamışlardır. Katılımcılar, YZ'nin karmaşık süreçleri analiz etme ve çözme kapasitesine özellikle vurgu yapmışlardır ($f=6$). YZ'yi doğrudan teknolojik araçlar bağlamında ele alan bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2: "İnsanın bilişsel işlevlerini taklit eden, derin algoritmalara sahip teknolojilerdir."

Ö5: "Bilgisayar sistemlerinin makineleşmesi ve aldığı verileri değerlendirerek işlem yapmasıdır."

Ö9: "Kendini geliştirebilecek algoritmalarla çalışan bir araçtır."

Öğrenme ve gelişim alt temasında, öğretmenler YZ'yi öğrenme yetisine sahip ve kendini sürekli geliştirebilen dinamik sistemler olarak tanımlamışlardır. Katılımcılar, YZ'nin büyük veri setlerinden öğrenerek zamanla daha etkili çözümler üretebildiğini ve bu yönüyle insan yaşamını kolaylaştıran bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamışlardır ($f=5$). Öğrenme ve gelişim bağlamında görüş bildiren bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: "YZ, insanlığın yaşamını kolaylaştırmak için öğrenen bir araç olarak tasarlandı."

Ö10: "Öğrenen makineler yeni sistem ve ürünler ortaya çıkarıyor."

Ö12: "Verilerden öğrenip kendisini geliştirebilen sistemlerdir."

“Güvenlik ve tehlikeler” alt teması kapsamında öğretmenler, yapay zekânın sunduğu olanakların yanında insanlık için potansiyel tehditler barındırabileceğine yönelik endişelerini dile getirmiştir. Katılımcılar, YZ kullanımının kontrolsüz yayılımı ve etik sınırlarının belirsizliği gibi risk faktörlerine dikkat çekerek güvenlik açısından olumsuz senaryoları vurgulamıştır. Bu alt tema kapsamında toplam f=3 görüş belirlenmiştir.

Ö3: "YZ, insan hayatını kolaylaştıracak bir araçtır ancak olumlu ve olumsuz yönleri tam olarak yerleşmiş değildir."

Ö15: "YZ'yi biraz tehlikeli olarak görüyorum. Gelecekte insanlığa tehdit olma ihtimali var."

“Duygu eksikliği” alt teması kapsamında öğretmenler, yapay zekânın bazı durumlarda insan benzeri düşünme yetileri sergilese de duygu ve bilinçten yoksun olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, empati geliştiremeyen ve duygusal etkileşim kuramayan YZ sistemlerinin insan merkezli eğitim ortamlarında sınırlı bir rol üstlenebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle duygusal eksiklik, YZ'nin eğitimdeki potansiyelini sınırlayan temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir (f=3).

Ö1: "YZ, insan gibi düşünebilir ama duyguları olmayan bir sistemdir."

Ö12: "Şu an için sadece mantıksal bir yapısı var, duyguları olmayan bir çocuk gibi düşünebiliriz."

Ö14: "İnsan zekâsını taklit edebilen ancak duyguları olmayan bir teknoloji olarak tanımlayabilirim."

Bu bulgular, öğretmenlerin YZ'ye ilişkin tanımlarında kavramsal çeşitliliğin bulunduğunu ortaya koymakta; aynı zamanda YZ'nin teknik işleyişine dair bilgi düzeyleri ile etik ve insani boyutlarına yönelik farkındalıklarının da belirginleştiğini göstermektedir.

YZ Kullanımının Eğitimde Sağladığı Avantajlara İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcılara, YZ teknolojilerinin eğitim süreçlerine sağladığı avantajlar sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda, içerik analiziyle belirlenen tema, alt temalar ve ilgili kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. YZ Kullanımının Eğitimde Sağladığı Avantajlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f
YZ Avantajları	Hız, Verimlilik ve Zaman Kazandırma	Eğitim ve öğrenme süreçlerini hızlandırarak zamandan tasarruf sağlar.	<i>Ö(1,2,3,8,9,13)</i>	6
	Kişiselleştirilmiş Öğrenme	Kişiyeye özgü öğrenme ortamları oluşturur ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilir.	<i>Ö(6,8,11,14,15)</i>	5
	Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme	Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, öğrenmeyi destekler.	<i>Ö(5,9)</i>	2
	Eğitim Materyalleri ve Değerlendirme	Eğitim içeriklerini hazırlamada, değerlendirme ve analiz süreçlerinde destek sağlar.	<i>Ö(10,12,14)</i>	3
	Motivasyon Artırma	Öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini destekler.	<i>Ö(2,3)</i>	2
Toplam				18

*Bir öğretmen birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

Tablo 3'te, YZ kullanımının eğitimde sağladığı avantajlara ilişkin bulgular; hız, verimlilik ve zaman kazandırma, kişiselleştirilmiş öğrenme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme, eğitim materyalleri ve değerlendirme ile motivasyonu artırma olmak üzere toplam altı alt tema çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

Hız, verimlilik ve zaman kazandırma alt temasında, öğretmenler YZ teknolojilerinin öğrenme ve öğretim süreçlerini hızlandırarak önemli ölçüde zaman tasarrufu sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, özellikle rutin görevlerin otomatikleştirilmesi, bilgiye hızlı erişim ve süreçlerin optimize edilmesi gibi özelliklerin eğitimdeki verimliliği artıran temel avantajlar arasında yer aldığını vurgulamışlardır (f=6). Bu bağlamda, hız ve verimlilik odaklı bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: "YZ uygulamaları bir şeyleri daha hızlı yapmayı, daha hızlı üretmeyi sağlıyor. Daha kaliteli işler çıkarabiliyor, hata payı daha az oluyor."

Ö2: "Eğitimin ve öğrenme sürecini hızlandırabilir. Daha etkileşimli bir öğrenme ortamı sunar."

Ö3: "Birçok bilgiyi hızlı şekilde tarayıp anlamlandırarak mantıklı cümlelerle bize sunması önemli bir avantajdır."

Kişiselleştirilmiş öğrenme alt temasında, öğretmenler YZ teknolojilerinin öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış özel öğrenme planları sunabildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, YZ'nin öğrenci düzeyine, öğrenme hızına ve ilgi alanlarına göre içerik ve yöntem önererek bireysel öğrenme

süreçlerini destekleyen güçlü bir araç olduğunu vurgulamışlardır (f=5). Kişiselleştirilmiş öğrenme bağlamında görüş bildiren bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö6: "Öğrencilere özel öğrenme alanlarını keşfedip bu alanlar üzerinde özel deneyimler sunabilir."

Ö8: "Eksik olduğu konuları hızlıca analiz ederek kişiye özgü öğrenme planları oluşturabilir."

Ö11: "Yakın gelecekte öğrenciler YZ'yi bir öğrenme koçu olarak kullanabilecek."

Yaratıcılık ve eleştirel düşünme alt temasında, öğretmenler YZ teknolojilerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel analiz becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, özellikle YZ'nin problem çözme süreçlerine sunduğu katkılar sayesinde öğrencilerin alternatif düşünme yolları geliştirebildiğini ve çok yönlü bakış açıları kazanabildiğini vurgulamışlardır (f=2). Yaratıcılık ve eleştirel düşünme bağlamında görüş bildiren bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: "Çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırma noktasında faydalıdır."

Ö9: "Video, fotoğraf veya rapor hazırlama süreçlerinde öğrencilerin yaratıcılık becerilerini artırır."

Eğitim materyalleri ve değerlendirme alt temasında, öğretmenler YZ teknolojilerinin eğitim materyallerinin hazırlanması, içeriklerin analiz edilmesi ve öğrenci değerlendirme süreçlerinde önemli kolaylıklar sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, YZ'nin özellikle ölçme-değerlendirme araçlarının otomasyonu ve içerik üretiminde sunduğu destek sayesinde öğretmenlerin iş yükünü hafıflettiğini vurgulamışlardır (f=3). Eğitim materyalleri ve değerlendirme bağlamında görüş bildiren bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö10: "Eğitim içeriklerinin hazırlanmasında ve sorular üretmede faydalıdır."

Ö12: "Ders materyali geliştirme süreçlerini kolaylaştırır ve analiz yapabilir."

Ö14: "Edindiği bilgilerle analiz yaparak kişiye dönüt sağlaması eğitimde önemli bir avantajdır."

Motivasyon artırma alt temasında, öğretmenler YZ teknolojilerinin hem öğrenci hem de öğretmen motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini olumlu yönde desteklediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, YZ'nin sunduğu etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını; öğretmenler açısından ise öğretim süreçlerini daha dinamik ve verimli hale

getirdiğini vurgulamışlardır (f=2). Motivasyonu artırma bağlamında görüş bildiren bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: "Öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir."

Ö3: "Öğrenciler, YZ sayesinde daha fazla güven hissederek öğrenme sürecine katılabilirler."

Eğitimde YZ Kullanımının Dezavantajları ve Endişelerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara, EYZ kullanımının olası dezavantajları ve bu konudaki endişeleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda içerik analizi yapılarak aşağıdaki tabloda ilgili tema, alt temalar ve kodlar yapılandırılmıştır.

Tablo 4. EYZ Kullanımının Dezavantajları ve Endişelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f
YZ Kullanımının Eğitim Üzerindeki Dezavantajları ve Endişeleri	Hazırcılık ve Araştırma Kültürünün Azalması	Araştırmadan Uzaklaşma	Ö(1,3,7,11,13)	5
		Hazırcılık	Ö(1,3,9,11,14)	5
	Öğretmen Rolünün Değersizleşmesi	İhtiyacın Azalması	Ö(4,9)	2
		Öğretmenlerin değerinin öğrenciler tarafından azalması	Ö2	1
	Veri Güvenliği ve Gizlilik Sorunları	YZ uygulamalarındaki veri güvenliği ve gizlilik riskleri	Ö(4,12,14)	3
	Eşitsizlik ve Erişim Sorunları	Teknolojik altyapı ve erişim imkânlarındaki farklılıkların eşitsizliğe yol açması	Ö(10,12)	2
	Tembellik ve Bağımlılık	YZ'nin öğrencileri ve öğretmenleri tembelliğe alıştırması	Ö(3,6,8,11,14)	5
		YZ kullanımının bağımlılık yaratması	Ö(1,2,6,7)	4
	Yaratıcılık ve Sosyal Gelişimin Zayıflaması	YZ'nin yaratıcılığı ve sosyal gelişimi olumsuz etkilemesi	Ö(9,3)	2
	Yanlış Bilgi ve Doğruluk Sorunları	YZ araçlarının sağladığı bilgilerin doğruluğu teyit edilmediğinde öğrencilere zarar verebilir.	Ö(3,5,7,8,11)	5
Toplam				34

*Bir öğretmen birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

Tablo 4, yapay zekâ kullanımının eğitimdeki olası dezavantajlarını ve öğretmenlerin bu konudaki endişelerini yedi alt tema altında sınıflandırmaktadır. Bu alt temalar arasında hazırcılık ve araştırma kültürünün azalması, öğretmen

rolünün değersizleşmesi, veri güvenliği ve gizlilik sorunları, eşitsizlik ve erişim problemleri, tembellik ve bağımlılık, yaratıcılık ve sosyal gelişimin zayıflaması ile yanlış bilgi ve doğruluk sorunları yer almaktadır.

Hazırcılık ve araştırma kültürünün azalması alt teması kapsamında öğretmenler, YZ teknolojilerinin öğrencileri araştırma yapmaktan uzaklaştırarak hazır bilgiye bağımlı hale getirdiğini belirtmiştir. Katılımcılar, hızlı ve doğrudan bilgi erişiminin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini zayıflattığını, bunun da araştırma kültürünü olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca, bu durumun öğrencileri hazırcılığa alıştırarak öğrenme süreçlerini yüzeyselleştirdiği ifade edilmiştir (f=5).

Araştırmadan Uzaklaşma

Ö1: "YZ, öğrencileri araştırma yapmaktan uzaklaştırarak öğrenme sürecini yüzeysel hale getirebilir."

Ö3: "Hazır bilgilerin kolay erişilebilir olması, öğrencilerin derinlemesine düşünme ve araştırma yapma becerilerini sınırlayabilir."

Ö7: "YZ, bilgilerin doğruluğu teyit edilmeden kullanıldığında araştırma kültürünü zayıflatabilir."

Hazırcılık

Ö1: "YZ, hazır bilgilere bağımlılığı artırabilir, bu da derinlemesine öğrenmeyi engelleyebilir."

Ö3: "Hazır bilgi kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecinde bireysel çabalarını azaltabilir."

Ö9: "Öğrenciler hazır bilgileri kullanarak kendi düşünme ve araştırma süreçlerini ihmal edebilir."

Öğretmen rolünün değersizleşmesi alt temasında, bazı öğretmenler YZ teknolojilerinin eğitim sürecinde öğretmene duyulan ihtiyacı azaltabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir (f=2). Katılımcılar, YZ'nin bilgi sunma, soru yanıtlama ve yönlendirme gibi işlevleri üstlenmesiyle birlikte, öğrencilerin öğretmeni bilgi kaynağı olarak görme eğilimlerinin zayıflayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki rollerinin öğrenciler nezdinde daha az değer görmesine yol açabileceği yönünde kaygılar dile getirilmiştir (f=1). Öğretmen rolünün değersizleşmesine ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmene Duyulan İhtiyacın Azalması

Ö4: "YZ, öğretmene olan ihtiyacı azaltabilir, bu da öğretmen-öğrenci etkileşimini zayıflatabilir."

Ö9: "Öğrenciler, bilgiyi doğrudan teknolojik araçlardan aldığı anda öğretmen rolü önemsiz hale gelebilir."

Öğretmenlerin değerinin öğrenciler tarafından azalması

Ö2: "Teknoloji, öğretmenin rolünü ikinci plana atabilir ve öğretmen değerini azaltabilir."

Veri güvenliği ve gizlilik sorunları alt temasında, öğretmenler YZ uygulamalarının veri gizliliği ve güvenliği açısından çeşitli riskler barındırdığına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar, özellikle kişisel verilerin izinsiz şekilde toplanması, saklanması ve üçüncü taraflarla paylaşılması gibi durumların hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından endişe verici olduğunu vurgulamışlardır (f=3). Bu bağlamda, YZ tabanlı eğitim araçlarının etik kullanımına yönelik denetim mekanizmalarının eksikliği, veri güvenliği konusunda duyulan kaygıları artırmaktadır. Veri güvenliği ve gizlilik sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: "Veri gizliliği, YZ uygulamalarıyla ilgili en büyük endişelerden biridir."

Ö12: "YZ'nin kişisel verileri işleme kapasitesi, gizlilik açısından büyük bir risk oluşturabilir."

Ö14: "Bilgi güvenliği ve kişisel verilerin korunması YZ uygulamalarında mutlaka dikkate alınmalıdır."

Eşitsizlik ve erişim sorunları alt temasında, öğretmenler YZ destekli eğitim uygulamalarının teknolojik altyapı eksiklikleri ve erişim imkânlarındaki farklılıklar nedeniyle eğitimde var olan eşitsizlikleri derinleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşayan öğrencilerin gerekli donanım ve internet erişiminden yoksun olmalarının, YZ tabanlı öğrenme süreçlerine katılımı sınırladığını vurgulamışlardır (f=2). Bu durumun, fırsat eşitliği ilkesine aykırı olarak bazı öğrenci gruplarını dezavantajlı konuma düşürdüğü belirtilmiştir. Eşitsizlik ve erişim sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö10: "Teknolojik altyapı eksiklikleri, öğrenciler arasında eğitim eşitsizliğini artırabilir."

Ö12: "Erişim sorunları, YZ kullanımının etkinliğini azaltabilir ve eğitimde adaletsizlik yaratabilir."

Tembellik ve bağımlılık alt temasında, öğretmenler YZ teknolojilerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde tembellik eğilimini artırabileceğini ifade etmişlerdir (f=5). Katılımcılar, YZ'nin sunduğu hızlı çözümler ve hazır içerikler nedeniyle bireylerin düşünme, üretme ve araştırma süreçlerinden uzaklaşabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, YZ araçlarının sürekli ve kontrolsüz kullanımının zamanla bağımlılık yaratabileceği yönünde görüşler dile

getirilmiştir (f=4). Bu durumun, öğrenme motivasyonunu ve pedagojik yaratıcılığı olumsuz etkileyebileceği vurgulanmıştır. Tembellik ve bağımlılık temalarına ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

YZ'nin Öğrencileri ve Öğretmenleri Tembelliğe Alıştırması

Ö3: "YZ, öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenme süreçlerini zayıflatabilir ve tembelliğe neden olabilir."

Ö6: "YZ kullanımının yaygınlaşması, bireylerin öğrenme süreçlerinde tembellik eğilimlerini artırabilir."

Ö8: "YZ'nin kolay erişilebilir olması, bireysel çabayı azaltabilir ve tembelliği teşvik edebilir."

YZ Kullanımının Bağımlılık Yaratması

Ö2: "YZ, uzun vadede bağımlılık yaratarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir."

Ö6: "YZ'ye bağımlılık, bireysel düşünce ve problem çözme becerilerini zayıflatabilir."

Ö7: "Bilgiye hızlı erişim, öğrenme süreçlerinde bağımlılığı artırabilir."

Yaratıcılık ve sosyal gelişimin zayıflaması alt temasında, öğretmenler YZ teknolojilerinin öğrencilerin yaratıcılık becerileri ve sosyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini ifade etmişlerdir (f=2). Katılımcılar, YZ'nin hazır ve kalıplaşmış içerikler sunmasının öğrencilerin özgün düşünme, problem çözme ve yaratıcı üretim süreçlerini sınırlayabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, YZ ile bireysel etkileşimin artmasıyla birlikte öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurdukları sosyal ilişkilerin zayıflayabileceği yönünde kaygılar dile getirilmiştir. Yaratıcılık ve sosyal gelişimin zayıflamasına ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö9: "YZ, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini zayıflatabilir."

Ö13: "YZ'nin yoğun kullanımı, sosyal etkileşimlerin azalmasına ve yaratıcılığın körelmesine yol açabilir."

Son olarak, yanlış bilgi ve doğruluk sorunları alt temasında, öğretmenler YZ araçlarının sunduğu bilgilerin doğruluğunun her zaman garanti edilemeyeceğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar, özellikle öğrencilerin YZ tarafından sağlanan içerikleri sorgulamadan kabul etmeleri durumunda, yanlış bilgiye maruz kalabileceklerini ve bu durumun öğrenme süreçlerine zarar verebileceğini ifade etmişlerdir (f=5). Bilgi doğrulama alışkanlığının zayıflaması, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini engelleyebileceği gibi, akademik hatalara ve yanlış yönlendirmelere de zemin hazırlayabilir. Yanlış bilgi ve doğruluk sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: "YZ araçları tarafından sağlanan bilgilerin doğruluğunun kontrol edilmesi gereklidir."

Ö5: "Yanlış bilgi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde telafisi zor zararlar yaratabilir."

Ö8: "Bilgilerin güvenilirliğinden emin olunmadığında, öğrenciler yanlış yönlendirilebilir."

YZ Uygulamalarının Eğitimdeki Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcılara, YZ uygulamalarının eğitim alanında hangi amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve ilgili tema, alt tema ve kodlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Aşağıda, katılımcı görüşlerinin tematik sınıflandırmasına ilişkin tabloya yer verilmiştir.

Tablo 5. YZ Uygulamalarının Eğitimdeki Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f
Eğitimdeki Amaçlar	Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve Gelişim	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleyerek kişiselleştirilmiş öğrenme planları oluşturma	Ö (6,8,11,12)	4
		Öğrenme süreçlerini kolaylaştırma ve gelişimi destekleme	Ö(3,4,5,9,10)	5
	Simülasyon ve Uygulama Desteği	Tehlikeli deneyleri güvenli şekilde gerçekleştirme ve maliyetli uygulamaları simüle etme	Ö(2,12,15)	3
	Proje Geliştirme	Proje geliştirme süreçlerini destekleme	Ö(1,2,4,9)	4
	Değerlendirme Sürecine Katkısı	Performans değerlendirme ve analiz süreçlerini hızlandırma	Ö(6,8,11,14)	4
	Eğitimde Fırsat Eşitliği	Fırsat Eşitliği	Ö(11,15)	2
	Yazılım Geliştirme ve Kodlama Desteği	Kodlama ve algoritma geliştirme süreçlerini kolaylaştırma	Ö(13,16)	2
	Toplam			24

Tablo 5’te, katılımcıların YZ uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar sunulmuştur. “Eğitimdeki Amaçlar” teması kapsamında, YZ’nin eğitim süreçlerine katkısı altı alt tema çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu alt temalar; kişiselleştirilmiş öğrenme ve gelişim, simülasyon ve uygulama desteği, proje geliştirme, değerlendirme sürecine katkı, eğitimde fırsat eşitliği ve yazılım geliştirme ile kodlama desteği şeklinde yapılandırılmıştır. Her bir alt tema, katılımcıların

YZ'ye ilişkin farklı kullanım amaçlarını yansıtan özgün kodlarla detaylandırılmıştır.

Kişiselleştirilmiş öğrenme ve gelişim alt teması, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesine yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Katılımcılar, YZ uygulamalarının öğrencilerin bireysel öğrenme düzeylerine uygun içerikler sunarak öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirebileceğini vurgulamışlardır (f=4). Özellikle öğrenme hızına, ilgi alanlarına ve akademik ihtiyaçlara göre uyarlanabilen içeriklerin, öğrencilerin gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir (f=5). Kişiselleştirilmiş öğrenme ve gelişim alt temasına ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö6: "Öğrencinin seviyesine göre kişiselleştirilmiş öğrenme içerikleri oluşturulabilir."

Ö8: "Kişiselleştirilmiş plan hazırlamak ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmak için kullanılabilir."

Ö11: "Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları, dil öğrenmeyi kolaylaştırma gibi alanlarda faydalıdır."

Simülasyon ve uygulama desteği alt teması, YZ'nin riskli deneyler ile yüksek maliyetli uygulamaları güvenli bir ortamda gerçekleştirme yetisi sayesinde öğrenme süreçlerine yeni fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu tema, öğretmenlerin YZ destekli öğrenme süreçlerine katkısı anlamlı ve değerli bulduklarını göstermektedir (f=3). Simülasyon alt teması kapsamında görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: "Simülasyon şeklinde, özellikle tehlikeli deneylerde ve maliyeti yüksek uygulamalarda YZ'nin kullanılması çok etkili olabilir."

Ö12: "Simülasyonlarla öğrencilerin pratik yapma imkânı sağlanabilir."

Ö15: "Simülasyonlar, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemektedir."

Proje Geliştirme alt teması, öğretmenlerin YZ'yi proje süreçlerinde fikir üretimi, yaratıcılığı teşvik etme, algoritma geliştirme ve görsel içerik oluşturma gibi çeşitli yönleriyle nasıl algıladıklarını özetlemektedir. Öğretmen görüşleri, YZ'nin rehberlik işleviyle öğrencilerin bağımsız projeler geliştirmelerini desteklediğini ortaya koymaktadır (f=4). Bu doğrultuda, ilgili öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "Bir projeyi hazırlatmak yerine fikir sunarak geliştirilebilir."

Ö2: "Projelerde özgün çalışmalar yapmayı teşvik eder."

Ö4: "Algoritma oluşturmada ve görsel üretim projelerinde başlangıç noktası sağlar."

Değerlendirme sürecine katkısı alt teması kapsamında, YZ'nin öğrenci performanslarını hızlı ve doğru biçimde değerlendirme süreçlerine anlamlı katkılar sunduğu ifade edilmiştir (f=4). Öğretmen görüşleri, bu teknolojik desteğin hem öğretmenlerin iş yükünü hafiflettiğini hem de öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlama açısından faydalı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu alt temaya ilişkin bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö6: "YZ araçları, öğrencilerin öğrenme çıktılarının daha hızlı ve objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağlıyor. Bu da öğretmenlerin zamandan tasarruf etmesine olanak tanıyor."

Ö8: "Değerlendirme süreçlerinde YZ'nin sağladığı analiz gücü hem süreçleri hızlandırıyor hem de hataları en aza indiriyor."

Ö11: "Performans değerlendirme aşamasında, öğrencilerin eksiklerini tespit ederek onlara uygun geri bildirim sağlamak için YZ oldukça faydalı."

Eğitimde fırsat eşitliği alt teması, YZ'nin sosyoekonomik engelleri aşarak eğitime erişimi kolaylaştırma potansiyeline dikkat çekmektedir. Öğretmen görüşleri, YZ'yi eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen etkili bir araç olarak değerlendirmektedir (f=2). Bu doğrultuda, eğitimde fırsat eşitliği sağladığı yönünde görüş bildiren öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö11: "Fırsat eşitliği yaratmada YZ önemli bir araçtır."

Ö15: "Eğitime erişimi olmayan öğrenciler için engelleri aşmakta kullanılır."

Yazılım geliştirme ve kodlama desteği alt teması, YZ'nin kodlama süreçlerinde hata tespiti, çözüm üretme ve teknik rehberlik sağlama gibi işlevleriyle eğitim sürecine sunduğu katkıları ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen görüşleri, YZ'nin özellikle öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmede yönlendirici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır (f=2). Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö13: "Kodlama sürecinde yapılan hataları bulup çözüm üretmeye yardımcı olur."

Ö16: "Algoritma geliştirme süreçlerinde rehberlik eder."

Kullanılan YZ Uygulamaları ve Kullanım Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcılara, kullandıkları YZ araçları ile bu araçları hangi amaçlar doğrultusunda tercih ettikleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda, Tablo 6'da ilgili tema, alt tema ve kodlar sistematik biçimde yapılandırılmıştır.

Tablo 6. Kullanılan YZ Uygulamaları ve Kullanım Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f
Kullanılan YZ Uygulamaları	Metin ve Görsel İşleme	Metin düzenleme ve iyileştirme	Ö(1,6,7,8,10,15)	6
		Görsel oluşturma	Ö(3,4,5,9,10,11,14)	7
	Kodlama ve Proje Çalışmaları	Kodlama ve algoritma desteği	Ö(6,8,13,16)	4
		Proje geliştirme	Ö(1,2,3,10,12)	5
	Eğitim ve Dil	Dil öğrenimi ve geliştirme	Ö14	1
Toplam				23

Tablo 6’da, öğretmenlerin kullandıkları YZ araçları ve bu araçları kullanım amaçları üç ana alt tema altında sınıflandırılmıştır: metin ve görsel işleme, kodlama ve proje çalışmaları. Bu temalar, eğitim ve dil bağlamında yapılandırılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, YZ uygulamalarını özellikle metin düzenleme ve görsel içerik oluşturma amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir.

Metin ve görsel işleme alt teması kapsamında, öğretmenlerin ChatGPT, DALL-E, MidJourney ve Canva gibi YZ araçlarını metin düzenleme, görsel oluşturma ve içerik geliştirme amaçlarıyla aktif biçimde kullandıkları görülmektedir (f=6, f=7). Katılımcı görüşleri, bu araçların öğretim materyallerinin hazırlanmasında ve görsel destekli içerik üretiminde işlevsel bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, metin düzenleme ve görsel oluşturma amacıyla YZ uygulamalarını kullandıklarını belirten öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Metin Düzenleme ve İyileştirme

Ö1: "ChatGPT’yi yazım hatalarını kontrol etmek ve metin düzenlemelerinde kullanıyorum."

Ö6: "ChatGPT, metin analizleri için oldukça kullanışlı."

Ö7: "ChatGPT ve benzeri araçlarla doğal dil işleme üzerine çalışıyorum."

Görsel İçerik Oluşturma

Ö3: "DALL-E ve MidJourney’yi projelerimizdeki görsel oluşturma ihtiyaçları için kullanıyoruz."

Ö4: "Adobe’nin YZ destekli araçlarıyla görsel ve vektörel ürünler üretiyoruz."

Ö5: "Canva'nın YZ eklentilerini etkili bir şekilde kullanıyoruz."

Kodlama ve proje çalışmaları alt teması kapsamında, öğretmenlerin YZ araçlarını yazılım geliştirme (f=4) ile proje fikirlerinin oluşturulması ve geliştirilmesi süreçlerinde (f=5) etkin biçimde kullandıkları görülmektedir. Katılımcı görüşleri, YZ'nin hem teknik rehberlik sağlama hem de yaratıcı düşünme süreçlerini destekleme açısından öğretim sürecine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Kodlama ve Algoritma Desteği

Ö6: "Kodlama ve hata düzeltme süreçlerinde YZ araçlarını kullanıyorum."

Ö8: "Kodlama hatalarını tespit etmek için ChatGPT ve Poe'yu kullanıyorum."

Ö13: "Blackbox gibi araçlarla yazılım süreçlerindeki hataları düzeltiyorum."

Proje Geliştirme

Ö1: "ChatGPT gibi araçlarla proje tasarımlarını geliştirme ve metin düzenlemesi yapıyorum."

Ö2: "YZ araçlarıyla projeler geliştiriyor ve öğrencilerle yarışmalara katılıyoruz."

Ö3: "Proje fikirleri ve raporlar için YZ araçlarını kullanıyoruz."

Eğitim ve dil alt teması kapsamında, öğretmenlerden biri YZ araçlarını dil eğitimi amacıyla kullandığını ifade etmiştir (f=1). Bu görüş, YZ'nin dil öğretiminde destekleyici bir araç olarak değerlendirilme potansiyeline işaret etmektedir. Bu doğrultuda, dil eğitimi amacıyla YZ uygulaması kullandığını belirten öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö14: "Dil öğreniminde Duolingo gibi YZ araçlarını kullanıyorum ve öğrencilerime tavsiye ediyorum."

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin YZ araçlarını hem eğitimsel hem de teknik amaçlar doğrultusunda çeşitlendirilmiş biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Eğitimde YZ Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara, YZ uygulamaları ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair görüşleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda, Tablo 7’de ilgili tema, alt tema ve kodlar sistematik biçimde yapılandırılmıştır.

Tablo 7. Eğitimde YZ Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f
Akademik Başarıyı Olumlu Etkiler	Doğru Kullanım ve Öğrenme Hızı	Doğru kullanım	$\bar{O}(1,3,7,9,10,16)$	6
		Öğrenme hızını artırma	$\bar{O}(6,12,15)$	3
	Kişiselleştirilmiş Destek	Eksiklerin giderilmesi	$\bar{O}(4,8,11)$	3
		Geri bildirim	$\bar{O}(6,12,15)$	3
	Yaratıcılık ve Motivasyon	Yaratıcılığı destekleme	$\bar{O}(2,12,14)$	3
		Motivasyonu artırma	$\bar{O}(5,8,12)$	3
Akademik Başarıyı Olumsuz Etkiler	Bağımlılık ve Tembellik	Hazır bilgiye alışıarak bağımlı hale gelme ve tembelleşme	$\bar{O}(13,14,16)$	3
	Bilgi Güvenilirliği	Bilgi teyidine ihtiyaç	$\bar{O}(7,11)$	2

*Bir öğretmen birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

Tablo 7’de, YZ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri iki ana tema altında incelenmiştir: akademik başarıyı olumlu etkiler ve akademik başarıyı olumsuz etkiler. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21’i YZ uygulamalarının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtirken, 5 öğretmen olumsuz etkiler yaratabileceğini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun YZ’nin akademik başarıya katkı sunduğu yönünde görüş bildirdiğini ortaya koymaktadır.

Akademik başarıyı olumlu etkileyen faktörler; doğru kullanım ve öğrenme hızı, kişiselleştirilmiş destek, yaratıcılık ve motivasyon olmak üzere üç alt tema altında sınıflandırılmıştır. Bu alt temalar, YZ uygulamalarının öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini destekleyici ve teşvik edici rolünü vurgulamaktadır. Öte yandan, akademik başarıyı olumsuz etkileyen faktörler ise bağımlılık ve tembellik ile bilgi güvenilirliği başlıkları altında ele alınmıştır. Bu temalar, YZ kullanımının potansiyel risklerine ve eleştirel değerlendirme gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Olumlu etkiler başlığı altında yer alan 'doğru kullanım ve öğrenme hızı' alt teması, YZ araçlarının bilinçli ve yerinde kullanıldığında öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan katkı sunduğunu ortaya koymaktadır (f=6). Öğretmen görüşleri, YZ'nin öğrenme süreçlerini hızlandırdığı ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına etkili biçimde yanıt verdiği yönünde yoğunlaşmaktadır (f=3). Bu alt temaya ilişkin bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Doğru Kullanım

Ö1: "YZ'nin doğru şekilde kullanılması, öğrenme süreçlerini hızlandırarak başarıyı artırır."

Ö3: "Doğru yönlendirme ile akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olabilir."

Ö7: "Bilinçli bir şekilde kullanıldığında akademik sonuçları iyileştirir."

Öğrenme hızını artırma:

Ö6: "Öğrencilerin eksiklerini hızlıca tespit edip giderir."

Ö12: "Hızlı geri bildirimlerle öğrenme sürecini optimize eder."

Ö15: "Öğrenme hızına uyum sağlayarak öğrencilerin başarılarını destekler."

Kişiselleştirilmiş destek alt teması kapsamında, öğretmen görüşleri YZ uygulamalarının öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleme ve giderme (f=3) ile bireysel geri bildirim sağlama (f=3) süreçlerinde etkili bir biçimde kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, YZ'nin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını destekleyici bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Eksiklerin giderilmesi:

Ö4: "Öğrencilerin bireysel eksiklerini belirleyip tamamlamada faydalıdır."

Ö8: "Eksiklikleri gidermede öğrenciye rehberlik eder."

Ö11: "Öğrenciye özel çözümler sunarak eksiklikleri kapatır."

Geri bildirim:

Ö6: "Detaylı geri bildirimlerle öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekler."

Ö12: "Geri bildirimlerle öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirmelerine olanak sağlar."

Ö15: "Öğrencilere eksik yönleri hakkında etkili geri bildirimler sağlar."

Yaratıcılık ve motivasyon alt teması kapsamında, YZ destekli uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme ve öğrenme motivasyonlarını artırma üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri, YZ'nin fikir geliştirme süreçlerini destekleyerek öğrencilerin özgün projeler

üretmelerine katkı sunduğunu ($f=3$) ve bilgiye hızlı erişim imkânı sağlayarak öğrenme sürecine olan ilgilerini artırdığını ($f=3$) ortaya koymaktadır. Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Yaratıcılığı destekleme:

Ö2: "Yaratıcı projelerde fikir geliştirmeyi kolaylaştırır."

Ö12: "Yaratıcı düşünce süreçlerini güçlendirir."

Ö14: "Öğrencilerin özgün fikirler geliştirmesine katkı sağlar."

Motivasyon artırma:

Ö5: "Bilgiye hızlı erişim, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır."

Ö8: "Eksiklerini tamamlayan öğrenciler daha motive hale gelir."

Ö12: "Motivasyonu artırarak öğrencilerin daha etkin çalışmalar yapmasını sağlar."

Olumsuz etkiler başlığı altında ele alınan 'bağımlılık ve tembellik' alt teması, YZ kullanımının bazı uzun vadeli riskler taşıyabileceğine işaret etmektedir. Öğretmen görüşleri, YZ araçlarının bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımının öğrencilerde zihinsel tembellik ve teknolojiye bağımlılık gibi olumsuz davranış örüntülerine yol açabileceğini ortaya koymaktadır ($f=3$). Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Bağımlılık ve tembellik:

Ö13: "Uzun vadede öğrencileri araştırma yerine hazır bilgiye bağımlı hale getirebilir."

Ö14: "Yanlış kullanım, öğrencilerde tembellik yaratabilir."

Ö16: "Araştırma becerilerinin yerine hazır bilgi kullanımı koymak bir risk oluşturabilir."

Bilgi güvenilirliği alt teması kapsamında, öğretmen görüşleri YZ araçlarının sunduğu bilgilerin doğruluğunun teyit edilmemesi durumunda öğrencilerin yanlış yönlendirilme riskiyle karşı karşıya kalabileceğini ortaya koymaktadır ($f=2$). Bu bulgu, YZ destekli öğrenme süreçlerinde eleştirel düşünme ve kaynak doğrulama becerilerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Bilgi güvenilirliği:

Ö7: "Yanlış bilgiye dayalı öğrenme, öğrencilerin yanlış yönlendirilmesine neden olabilir."

Ö11: "Doğruluğu teyit edilmeyen bilgiler öğrencilerin öğrenme sürecine zarar verebilir."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, YZ uygulamalarının doğru ve bilinçli kullanıldığında öğrencilerin akademik başarılarını desteklediğini; ancak yanlış ya da aşırı kullanım durumlarında çeşitli riskler barındırabileceğini ortaya koymaktadır.

Eğitimde YZ Kullanımı Konusunda Yeterlilik ve Eksikliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcılara, EYZ kullanımı konusundaki yeterlik düzeyleri ile eksik gördükleri alanlara yönelik yürüttükleri çalışmalar hakkında görüşleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda, aşağıdaki tabloda ilgili tema ve kodlar sistematik biçimde yapılandırılmıştır.

Tablo 8. Eğitimde YZ Kullanımı Konusunda Yeterlilik ve Eksikliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Öğretmenler	f	%
Yeterlilik ve Eksiklikler	Kendini yeterli bulma	<i>Ö(2,3,11,12,16)</i>	5	%31,25
	Kısmen yeterli bulma	<i>Ö(4,10,15)</i>	3	%18,75
	Eksiklikler nedeniyle geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyma	<i>Ö(1,5,6,7,8,9,13,14)</i>	8	%50
Toplam			16	%100

Tablo 8, öğretmenlerin EYZ kullanımına yönelik yeterlik ve eksiklik algılarını incelemektedir. Katılımcıların %31,25'i mevcut bilgi ve becerileriyle EYZ kullanımında kendilerini yeterli görürken, %18,75'i kısmen yeterli bulmuş; %50'si ise bu alanda eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin önemli bir kısmının EYZ uygulamalarına yönelik mesleki gelişim ihtiyacı duyduğunu göstermektedir. Mevcut bilgi ve becerileriyle YZ kullanımında kendilerini yeterli gören öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir (f=5).

Ö2: "Mevcut bilgilerimle YZ kullanımında yeterli olduğumu düşünüyorum."

Ö3: "YZ uygulamalarını etkin kullanıyorum ancak sürekli öğrenmeye devam ediyorum."

Ö11: "YZ araçlarını etkin bir şekilde kullanıyor ve eksiklik hissetmiyorum."

Kendilerini kısmen yeterli gören öğretmenler, YZ uygulamaları konusunda belirli düzeyde bilgi sahibi olduklarını ifade etmiş; ancak bu alanda gelişim ihtiyaçlarını sürdürdüklerini belirtmişlerdir (f=3). Bu görüşler, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini artırmaya yönelik farkındalıklarının yüksek

olduğunu ve mesleki gelişime açık olduklarını göstermektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: "Bazı alanlarda yeterli olsam da özellikle prompt yazma konusunda eksiklerim var."

Ö10: "Kendimi geliştirme çabalarındayım, eksikliklerimi tamamlamaya çalışıyorum."

Ö15: "Bazı araçlarda yetkinim ancak genel anlamda kendimi geliştirme ihtiyacı duyuyorum."

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin önemli bir bölümü, EYZ kullanımına yönelik bilgi ve becerilerini yetersiz bulduklarını ve bu alanda gelişim ihtiyacı duyduklarını ifade etmiştir (f=8). Bu görüşler, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini artırmaya yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu ve mesleki gelişim konusunda istekli olduklarını göstermektedir. EYZ kullanımında kendilerini yeterli görmeyen öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "YZ kullanımında birçok eksikliğim olduğunu düşünüyorum."

Ö5: "Bu alanda çok fazla eksikliğim var, tamamlamaya çalışıyorum."

Ö6: "Hiçbir şekilde yeterli görmüyorum ve eksiklerimi gidermeye çalışıyorum."

Bu bulgular, öğretmenlerin YZ kullanımına yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini; bununla birlikte, mevcut bilgi ve becerilerini yeterli görmeyen katılımcıların bu alandaki eksikliklerini fark ederek mesleki gelişim çabası içerisinde olduklarını göstermektedir.

BİLSEM’lerde YZ Uygulamalarının Eğitim-Öğretim Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcılara, BİLSEM’lerde YZ uygulamalarının eğitim-öğretim sürecine etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda, aşağıdaki tabloda ilgili tema, alt tema ve kodlar sistematik biçimde yapılandırılmıştır.

Tablo 9. BİLSEM’lerde YZ Uygulamalarının Eğitim-Öğretim Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f
Eğitim- Öğretim Sürecini Olumlu Etkiler	Kişiselleştirilmiş Destek	Öğrencilerin bireysel eksiklerinin tespiti	$\bar{O}(4,8,15)$	3
		Geri bildirim sağlayarak öğrenme süreçlerini destekleme	$\bar{O}(2,6,15)$	3
	Eğitim Materyali ve Performans	Eğitim materyallerini analizi ve zenginleştirme	$\bar{O}(6,10,12)$	3
		Öğrenci performanslarının analizi ve değerlendirilmesi	$\bar{O}(6,8,15)$	3
		Kodlama süreçlerinde hata tespiti ve proje geliştirme	$\bar{O}(1,9,12,13)$	4
	Yaratıcı Düşünme ve Öğrenme	Yaratıcılığı artırma	$\bar{O}(3,12,14)$	3
Motivasyonu	Öğrenme motivasyonunu artırma ve merak	$\bar{O}(3,14,16)$	3	
Eğitim- Öğretim Sürecini Olumsuz Etkiler	Sosyal Etkileşim ve Bilgi Güvenliği	Sosyal etkileşimin azalması	$\bar{O}(6,9)$	2
		Doğruluğu teyit edilmeyen bilgilerin öğrencilere zarar verme riski taşınması	$\bar{O}(7,11)$	2
	Teknolojik ve Altyapı Sorunlar	Altyapı eksiklikleri nedeniyle öğrenciler arasında eğitimde eşitsizlik yaratması	$\bar{O}(5,8)$	2
Toplam				28

*Bir öğretmen birden fazla alt temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, YZ uygulamalarının BİLSEM’lerdeki eğitim-öğretim sürecine etkilerinin iki ana tema altında sınıflandırıldığı görülmektedir: eğitim-öğretim sürecini olumlu etkiler ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkiler. Olumlu etkiler teması; kişiselleştirilmiş destek, eğitim materyali ve içerik desteği ile yaratıcı düşünme ve öğrenme motivasyonu olmak üzere üç alt temada ele alınmıştır. Olumsuz etkiler teması ise sosyal etkileşim ve bilgi güvenliği ile teknolojik ve altyapısal sorunlar başlıkları altında yapılandırılmıştır.

Eğitim-Öğretim Sürecini Olumlu Etkiler: Kişiselleştirilmiş destek alt teması kapsamında, öğretmen görüşleri YZ araçlarının öğrencilerin bireysel eksikliklerini tespit etme ve giderme (f=3) ile öğrenciye özel geri bildirim sağlama süreçlerinde etkili bir biçimde kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, YZ’nin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını destekleyici bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. İlgili alt temaya ilişkin bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin Bireysel Eksiklerinin Tespiti

Ö4: "YZ araçları, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini analiz ederek bu eksiklikleri giderme sürecini hızlandırabilir."

Ö8: "Bireysel öğrenme planları oluşturarak öğrencilerin kişisel eksiklerine yönelik çözümler sağlar."

Ö15: "Öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit ederek onların öğrenme süreçlerini optimize eder."

Öğrenciye Özel Geri Bildirim Sağlayarak Öğrenme Süreçlerini Destekleme

Ö2: "YZ, öğrencinin çalışmalarını detaylı analiz ederek hızlı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sunar."

Ö6: "Değerlendirme süreçlerini hızlandırarak öğrenciye öğrenme sürecinde daha etkili geri dönüşler sağlar."

Ö15: "Öğrencilerin zayıf yönlerini belirleyip bu yönlerin geliştirilmesine destek olur."

Eğitim materyali ve performans alt teması kapsamında, öğretmen görüşleri YZ uygulamalarının eğitim materyallerini zenginleştirme ($f=3$) ve öğrenci performanslarını daha hızlı ve etkili biçimde değerlendirme süreçlerinde anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır ($f=3$). Ayrıca, YZ araçlarının kodlama süreçlerinde hata tespiti, algoritma oluşturma ve proje geliştirme gibi teknik alanlarda öğrencilere rehberlik sağladığı vurgulanmıştır ($f=4$). Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Materyallerini Analizi ve Zenginleştirme

Ö6: "YZ araçları, mevcut ders materyallerini analiz ederek öğrenci ihtiyaçlarına göre daha uygun hale getirmeye olanak tanır."

Ö10: "Öğretmenlerin hazırladığı ders içeriklerini gözden geçirerek eksiklerini tespit edip iyileştirme önerilerinde bulunabilir."

Ö12: "Öğrenciler için daha zengin ve etkili ders materyalleri hazırlanmasında yardımcı olur."

Öğrenci Performanslarının Analizi ve Değerlendirilmesi

Ö6: "Performans değerlendirme süreçlerini otomatikleştirerek öğretmenlerin iş yükünü azaltır ve süreci hızlandırır."

Ö8: "Öğrencilerin performansını analiz ederek daha detaylı değerlendirmelere olanak sağlar."

Ö15: "Performans ölçümünde tarafsız ve etkili bir yaklaşım sunarak öğrenme çıktılarının daha iyi anlaşılmasını sağlar."

Kodlama Süreçlerinde Hata Tespiti ve Proje Geliştirme

Ö1: "Kodlama sırasında yapılan hataları hızlıca tespit ederek öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirir."

Ö9: "Proje geliştirme süreçlerinde YZ hem öğretmenlere hem de öğrencilere rehberlik sağlar."

Ö12: "Algoritma oluşturma ve kodlama projelerinde öğrencilere destek sunarak onların üretkenliğini artırır."

Yaratıcı düşünme ve öğrenme motivasyonu alt teması kapsamında, öğretmen görüşleri YZ araçlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ($f=3$) ve öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonlarını artırdığını ($f=3$) ortaya koymaktadır. Katılımcılar, YZ destekli uygulamaların öğrencilerin özgün fikirler üretmelerini teşvik ettiğini ve bilgiye erişim kolaylığı sayesinde öğrenmeye karşı daha istekli hâle geldiklerini vurgulamıştır. Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Yaratıcılığı Artırma

Ö3: "Öğrencilerin projelerinde yenilikçi fikirler geliştirmelerine yardımcı olur."

Ö12: "Farklı bakış açıları kazandırarak yaratıcı çözümler üretmelerine olanak tanır."

Ö14: "Özgün ve yaratıcı fikirlerin geliştirilmesine katkı sağlar."

Öğrenme Motivasyonunu Artırma ve Merak

Ö3: "Öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyonlarını artırır ve öğrenme sürecine olan bağlılıklarını güçlendirir."

Ö14: "Öğrencilerin öğrenme isteğini artırarak öğrenme süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenmelerine olanak tanır."

Ö16: "Bilmedikleri konularda öğrencilerin ilgisini çekerek daha motive olmalarını sağlar."

Eğitim-Öğretim Sürecini Olumsuz Etkiler: Sosyal etkileşim ve bilgi güvenliği alt teması kapsamında, öğretmen görüşleri YZ uygulamalarının öğrenciler arası iletişimi zayıflatma potansiyeline sahip olduğunu ($f=2$) ve teyit edilmemiş ya da hatalı bilgi sunma riski nedeniyle öğrencilerin yanlış yönlendirilebileceğini ($f=2$) ortaya koymaktadır. Bu bulgu, YZ destekli öğrenme ortamlarında sosyal bağların korunması ve bilgi doğrulama süreçlerinin önemine dikkat çekmektedir. İlgili alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Etkileşimin Azalması

Ö6: "YZ araçlarının yoğun kullanımı, öğrenci ve öğretmen arasındaki doğrudan iletişimi azaltabilir."

Ö9: "Sosyal etkileşimlerin azalması, öğrencilerin grup çalışmalarındaki becerilerini olumsuz etkileyebilir."

Doğruluğu Teyit Edilmeyen Bilgilerin Öğrencilere Zarar Verme Riski Taşınması

Ö7: "YZ araçlarından alınan bilgilerin doğruluğu sorgulanmadığında, öğrencilerin yanlış yönlendirilmesine yol açabilir."

Ö11: "Teyit edilmemiş bilgiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kalıcı yanlış anlamalara neden olabilir."

Teknolojik ve altyapısal sorunlar alt teması kapsamında, öğretmen görüşleri BİLSEM’lerde YZ uygulamalarının etkili biçimde kullanılabilmesi için gerekli altyapı koşullarının her öğrenci için eşit düzeyde sağlanmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, özellikle donanım eksiklikleri ve internet erişimi gibi sorunların öğrenciler arasında dijital eşitsizliklere yol açabileceğini vurgulamıştır (f=2). Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: "YZ uygulamalarına erişim imkânı olmayan öğrenciler, diğerlerine göre dezavantajlı duruma düşebilir."

Ö8: "Altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu araçlardan tam anlamıyla yararlanmasını engelleyebilir."

Elde edilen bulgular, YZ uygulamalarının eğitim-öğretim süreçlerine çok yönlü etkiler sunduğunu; bu etkilerin hem öğretim süreçlerini destekleyici hem de çeşitli pedagojik ve etik riskler barındıran yönlerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

BİLSEM’lerde YZ Uygulamaları Atölyesinin Gerekliliği ve Öğrenci Tercih Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcılara, BİLSEM’lerde YZ uygulamaları atölyesinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin bu atölyeyi tercih etme nedenleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda, Tablo 10’da YZ atölyesinin BİLSEM bünyesinde açılmasının gerekliliğine yönelik temalar ve kodlar; Tablo 11’de ise öğrencilerin bu atölyeyi tercih etme gerekçelerine ilişkin tematik yapılandırma sunulmuştur.

Tablo 10. BİLSEM’lerde YZ Atölyesinin Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kod	Öğretmenler	f	%
YZ Atölyelerinin Açılmasının Gerekliliği ve Katkıları	Ö(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15)	14	%87,5
YZ Eğitiminin Alternatif Yöntemlerle Verilmesi Gerekliliği	Ö(14,16)	2	%12,5
Toplam		16	%100

Tablo 10’da, BİLSEM’lerde YZ uygulamaları atölyelerinin açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri iki ana kod altında sınıflandırılmıştır. 'YZ Atölyelerinin Açılmasının Gerekliliği ve Katkıları' kodu kapsamında, katılımcıların %87,5’i (f=14) YZ atölyelerinin çağın gerekliliklerine yanıt verdiğini, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sunduğunu, meslek seçimlerini yönlendirdiğini ve proje geliştirme süreçlerini desteklediğini ifade etmiştir. Bu kod kapsamında dile getirilen bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "YZ atölyeleri çağımızın gerekliliği. Öğrencilere doğru kullanımı öğretmek şart."

Ö2: "Gelişen teknolojiye uyum sağlamak için öğrencilerin YZ’yi erken yaşta öğrenmesi gerekiyor."

Ö3: "YZ sistemlerini üreten tarafta olabilmemiz için öğrencilerin bu teknolojiyi öğrenmesi önemlidir."

YZ Eğitiminin Alternatif Yöntemlerle Verilmesi Gerekliliği’ kodu kapsamında, katılımcıların %12,5’i (f=2) YZ eğitiminin ayrı bir atölye açılmasına gerek duyulmadan mevcut ders içeriklerine entegre edilerek sunulmasının daha etkili ve sürdürülebilir bir yöntem olacağını ifade etmiştir. Bu görüşler, disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi ve YZ’nin farklı ders bağlamlarında doğal biçimde işlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu kod kapsamında dile getirilen öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö14: "Ayrı bir atölye olarak açılması fikri bana bu anlamda çok da mantıklı gelmiyor. Onun yerine her derse girecek öğretmenlere kendi alanlarında nasıl kullanacaklarına dair bir atölye kurulması daha iyi olur."

Ö16: "Mevcut dijital tasarım atölyeleri YZ eğitimi için yeterli olabilir. Ek bir atölyeye gerek duymuyoruz."

Tablo 11. Öğrencilerin YZ Atölyelerini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kod	Öğretmenler	f	%
Geleceğin mesleklerine hazırlanma	Ö(8,10,12,15)	4	25%
Teknolojiye olan ilgi ve çağın gerekliliği	Ö(1,4,9,11)	4	25%
Proje geliştirme ve üretkenlik	Ö(3, Ö6, Ö13)	3	18,75%
Bilişsel gelişim ve yetkinlik kazanma	Ö(6,5)	2	12,5%
Atölyelerin sağladığı fırsatlar	Ö(4,6)	2	12,5%
Toplam		16	100%

Tablo 11'e göre, öğrencilerin YZ atölyelerini tercih etme nedenleri beş ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar arasında en sık dile getirilen tercih nedeni 'geleceğin mesleklerine hazırlanma' olup, katılımcıların %25'i (f=4) bu görüşü ifade etmiştir. Öğrenciler, YZ'nin gelecekte birçok sektörde belirleyici bir rol oynayacağını fark ederek bu alanda beceri kazanmanın kariyer olanaklarını artıracığı ve iş gücü piyasasında rekabet avantajı sağlayacağı düşüncesiyle YZ atölyelerine yönelmektedir. Bu temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: "Bazı meslekler YZ nedeniyle yok olma sürecine girecek. Erken farkındalık kazanmaları akademik başarılarını artıracaktır."

Ö10: "Öğrenciler, YZ tabanlı projeler geliştirerek gelecek mesleklerine hazırlanmalıdır."

Ö12: "Geleceğin mesleklerinin çoğu YZ temelli olacak, bu yüzden öğrenciler bu alana yönelmelidir."

Ö15: "YZ, iş olanaklarını artıran bir beceri seti sunuyor. Öğrencilerin buna hazırlıklı olması gerekiyor."

Teknolojiye olan ilgi ve çağın gerekliliği' teması kapsamında, öğrencilerin YZ atölyelerine yönelmesinde dijital dünyaya olan doğal yatkınlıklarının ve teknolojik gelişmelere karşı duydukları merakın belirleyici olduğu görülmektedir (%25, f=4). Öğretmen görüşleri, öğrencilerin teknolojiyle iç içe büyüyen bir kuşak olarak YZ'nin sunduğu yenilikleri keşfetmeye istekli olduklarını ve bu alanı çağın kaçınılmaz bir gerekliliği olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. YZ kavramının yalnızca isminin geçmesi bile öğrencilerde ilgi uyandırmakta, bu da atölyelere olan yönelimi desteklemektedir. Bu temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "Öğrenciler, YZ atölyelerini sırf adını duyduklarında bile tercih ediyorlar. Çağın gelişmesiyle uyumlu görüyorlar."

Ö4: "Teknolojiye olan ilgi, öğrencilerin YZ atölyelerine yönelmelerini sağlıyor."

Ö9: "Öğrenciler, hangi YZ araçlarını nasıl kullanabileceklerini öğrenmek için bu atölyelere katılmalı."

Ö11: "YZ, öğrencilerin günlük hayatlarına hızla entegre oluyor. Bu yüzden bu atölyelere yoğun ilgi gösteriyorlar."

Proje geliştirme ve üretkenlik' teması kapsamında, öğrencilerin YZ atölyelerine yönelmesinde yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme arzusu belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır (%18,75, $f=3$). Öğretmen görüşleri, YZ teknolojilerinin öğrencilere özgün fikirler üretme, algoritmik düşünme geliştirme ve proje tabanlı öğrenme süreçlerinde teknolojiyi etkin biçimde kullanma fırsatı sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Bilim ve Sanat Merkezleri bağlamında proje üretiminin merkezi bir rol oynadığı düşünüldüğünde, YZ atölyeleri öğrencilerin üretkenliklerini artıran bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmektedir. Bu temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: "Öğrenciler, YZ destekli projeler geliştirerek daha yaratıcı çalışmalar üretebilirler."

Ö6: "BİLSEM'lerdeki öğrenciler için proje üretmek çok önemli. YZ atölyeleri onlara bu imkânı sağlıyor."

Ö13: "YZ, öğrencilerin projelerinde yeni teknolojileri denemelerine olanak sağlar."

Bilişsel gelişim ve yetkinlik kazanma' teması kapsamında, öğrencilerin YZ atölyelerine yönelmesinde akademik ve kişisel gelişim hedeflerinin belirleyici olduğu görülmektedir (%12,5, $f=2$). Öğretmen görüşleri, YZ uygulamalarıyla çalışmanın öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel bakış açısı gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiğini; aynı zamanda dijital teknolojilere adaptasyonlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö6: "YZ, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirerek akademik başarılarına katkı sağlar."

Ö5: "Bu atölyeler, öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerini artırarak onlara yeni yetkinlikler kazandırıyor."

Atölyelerin sağladığı fırsatlar' teması kapsamında, öğrencilerin YZ atölyelerine yönelmesinde uygulamalı öğrenme ortamlarının sunduğu avantajların etkili olduğu görülmektedir (%12,5, $f=2$). Öğretmen görüşleri, YZ

atölyelerinin geleneksel ders yapılarından farklı olarak öğrencilere deneyim temelli öğrenme imkânı sunduğunu ve özellikle ev ortamında bilgisayar erişimi olmayan öğrenciler için fırsat eşitliği sağladığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle YZ atölyeleri, öğrencilerin hem akademik başarılarını desteklemekte hem de kişisel gelişimlerine katkı sunmaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: "YZ atölyeleri, öğrencilere geleneksel derslerden farklı, yeni eğitim fırsatları sunuyor."

Ö6: "Evinde bilgisayara erişimi olmayan öğrenciler için bu atölyeler büyük bir avantaj sağlıyor."

Mevcut Müfredatın Eğitimde YZ Kullanımı Konusunda Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara, EYZ kullanımına yönelik mevcut müfredatın yeterliliği hakkında görüşleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda, aşağıdaki tabloda öğretmen görüşleri tematik analiz yöntemiyle yapılandırılmış; ilgili tema, alt tema ve kodlar sistematik biçimde sınıflandırılmıştır.

Tablo 12. Mevcut Müfredatın EYZ Kullanımı Konusunda Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğretmenler	f	%
Müfredatın Yeterliliği	Yeterli Görenler	Müfredatın genel olarak yeterli olduğu görüşü	Ö(6,8)	2	%12,5
		Müfredatın kısmen yeterli olduğu görüşü	Ö(3,4,12)	3	%18,75
	Yetersiz Görenler	Güncelleme ihtiyacının olması	Ö(1,5,11)	3	%18,75
		Daha fazla uygulama ve proje bazlı içerik gerekliliği	Ö(2,12,15)	3	%18,75
		YZ derslerinin müfredata eklenmesi	Ö(13,15)	2	%12,5
Alternatif Görüşler	Fikir sahibi olmadığını belirtenler	Konuya aşinalık eksikliği	Ö(7,9,16)	3	%18,75
Toplam				6	%100

Tablo 12, mevcut müfredatın EYZ kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini “Müfredatın Yeterliliği” ve “Alternatif Görüşler” olmak üzere iki ana tema altında sınıflandırmaktadır. Katılımcıların %12,5’i müfredatı yeterli, %18,75’i kısmen yeterli bulurken; %50’si yetersiz görmüştür. Yetersiz bulanların görüşleri, müfredatta güncelleme ihtiyacı (%18), uygulama ve proje bazlı içerik

gerekliliği (%18,75) ve YZ derslerinin doğrudan eklenmesi (%12,5) şeklinde dağılmıştır. Ayrıca %18,75 oranında katılımcı, mevcut müfredat hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

Yeterli görenler alt teması kapsamında bazı öğretmenler müfredatı genel olarak yeterli bulmuş (f=2), bazıları ise kısmen yeterli olduğunu ancak teknolojik gelişmelere uyum için sürekli güncellenmesi gerektiğini vurgulamıştır (f=3). Bu görüşler, müfredatın temel düzeyde EYZ entegrasyonunu sağladığını ancak sürdürülebilir dijital dönüşüm için dinamik bir yapıya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Müfredatın genel olarak yeterli olduğu görüşü:

Ö6: "Şu an için müfredatın yeterli olduğunu düşünüyorum."

Ö8: "Mevcut içerik, günümüz ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli görünüyor."

Müfredatın kısmen yeterli olduğu görüşü:

Ö3: "Müfredat güncel konulara yer veriyor ancak hızlı değişen YZ teknolojilerini takip etmesi gerekiyor."

Ö4: "Mevcut içerik temel düzeyde iyi olsa da daha fazla detay ve uygulama gerektiriyor."

Ö12: "Müfredat belirli bir seviyede iyi, ancak güncel içeriklerin eklenmesi faydalı olur."

"Yetersiz görenler" alt teması kapsamında öğretmenlerin önemli bir bölümü, mevcut müfredatın hızla gelişen yapay zekâ teknolojilerine uyum sağlayamadığını ve güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir (f=3). Katılımcılar, özellikle uygulama ve proje bazlı içeriklerin müfredata daha fazla entegre edilmesi gerektiğini vurgulamış (f=3) ve temel düzeyde zorunlu YZ derslerinin programa eklenmesinin önemini dile getirmiştir (f=2). Bu görüşler, müfredatın hem içerik hem de pedagojik açıdan dönüşüme ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Güncelleme ihtiyacının olması

Ö1: "Müfredat, YZ teknolojilerinin hızına yetişmek için sürekli güncellenmeli."

Ö11: "Hızla değişen teknolojilere uyum sağlamak için müfredatın yenilenmesi gerekiyor."

Daha fazla uygulama ve proje bazlı içerik gerekliliği

Ö2: "Teorik bilgilerin yanı sıra daha fazla uygulamalı içerik eklenmeli."

Ö15: "YZ eğitimi, öğrencilerin projelerinde kullanabilecekleri somut bilgiler içermeli."

YZ derslerinin müfredata eklenmesi:

Ö13: " Müfredatımız yeterli değil bu konuda. YZ'nin müfredata ayrı bir ders olarak eklenmeli."

Ö15: "Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bence Anaokulundan itibaren YZ eğitime başlanmalı."

Alternatif görüşler alt teması kapsamında, bazı öğretmenler EYZ kullanımına yönelik mevcut müfredat hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını veya müfredatı detaylı biçimde incelemediklerini ifade etmiştir (f=3). Bu durum, öğretmenlerin müfredat farkındalığına yönelik farklılıkları ve EYZ entegrasyonu konusunda bilgi erişiminde yaşanan sınırlılıkları ortaya koymaktadır. İlgili öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö7: "Müfredat hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için yorum yapamıyorum."

Ö9: "Bu konuda fazla bilgi sahibi değilim ve görüş belirtmekte zorlanıyorum."

Ö16: "Müfredatı detaylı incelemediğim için fikrim yok."

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin yapay zekâya ilişkin algıları, kullanım biçimleri ve değerlendirmeleri çok boyutlu olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin YZ'yi insan zekâsını taklit eden bir teknoloji olarak tanımlamaları, literatürdeki açıklamalarla örtüşmektedir (Elmas, 2021; Nilsson, 2010; TDK, 2024). Bununla birlikte, etik ve duygusal eksikliklere yönelik vurgular, YZ'nin insana özgü yetenekleri tam anlamıyla yerine getiremediğini belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Nabiyev, 2016; Erkoç, 2008). Bu durum, YZ'nin eğitimde yalnızca teknik bir araç değil, aynı zamanda pedagojik ve etik bir çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin YZ'nin eğitim süreçlerini hızlandırdığı, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi desteklediği ve iş yükünü hafiflettiği yönünde olumlu görüşler taşıdığını göstermektedir. Bu bulgular, kişiselleştirilmiş eğitim, öğrenci takibi ve içerik üretimi konularındaki katkılara işaret eden çalışmalarla desteklenmektedir (Yaman, 2024; Chaudhry & Kazim, 2022; Duggan, 2020; Karaca & Telli, 2019; Wang, 2022). Bununla birlikte, bağımlılık, tembellik, veri güvenliği sorunları ve sosyal etkileşimin azalması gibi olumsuz etkiler de literatürde vurgulanmaktadır (Yaman, 2024; Dülger & Gümüşeli, 2023; Köse vd., 2023). Ayrıca, bilgiye hızlı erişimin araştırma kültürünü zayıflatabileceği ve eğitimde eşitsizliklere yol açabileceği yönündeki etik kaygılar, YZ'nin dikkatli ve planlı bir şekilde entegrasyonunun gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını metin ve görsel işleme, kodlama, proje geliştirme, eğitim ve dil öğrenimi gibi farklı alanlarda kullandıkları

görülmektedir. ChatGPT, DALL-E, MidJourney ve Canva gibi araçlar içerik üretimi ve ders materyali geliştirmede yaygın olarak tercih edilmektedir. Kodlama süreçlerinde ise YZ'nin hata tespiti ve proje üretimine rehberlik ettiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, Seyrek ve Ulman'ın (2024) çalışmalarıyla uyumludur.

Katılımcılar, YZ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırma potansiyeline sahip olduğunu belirtmiş; ancak yanlış kullanımın bağımlılık ve tembellik gibi riskler doğurabileceğine dikkat çekmiştir. Literatürde de YZ'nin öğrenci başarısı, motivasyon ve yaratıcılık düzeylerini artırabileceği vurgulanmaktadır (Özer vd., 2023; Luckin & Holmes, 2016; Özsongür, 2024). Bu bağlamda YZ, öğrenme ortamlarında yenilikçiliği teşvik eden bir araç olarak değerlendirilmektedir.

BT öğretmenleri, YZ'nin BİLSEM'lerdeki eğitim süreçlerine genel olarak olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiş; ancak sosyal etkileşimin azalması ve veri güvenliği gibi olumsuz etkileri de dile getirmiştir. Öğretmenlerin olumlu tutumları baskın olmakla birlikte, etik ve gizlilik konusundaki endişeler literatürdeki tartışmalarla örtüşmektedir (Bağır, 2022). Bu bulgular, YZ'nin eğitimde yalnızca teknik değil, aynı zamanda etik ve sosyal boyutlarıyla da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin %87,5'i YZ atölyelerinin açılmasını desteklemektedir. Karahan (2023), BT öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun YZ temelli derslerin müfredata girmesini olumlu karşıladığını ve öğrencilerin bu derslere yoğun ilgi gösterdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin bu atölyelere yönelme nedenleri arasında geleceğin mesleklerine hazırlanma, teknolojiye olan ilgi, proje geliştirme, üretkenlik ve bilişsel gelişim yer almaktadır. Holmes ve arkadaşları (2019), YZ eğitiminin öğrencilerin mesleki hazırlık süreçlerinde kritik bir rol oynadığını vurgularken; öğretmen görüşleri, bu eğitimin yaratıcılık ve proje geliştirme becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin YZ uygulamalarının bireyselleştirilmiş öğrenme, değerlendirme süreçlerinin kolaylaştırılması ve simülasyonlar yoluyla öğrenme deneyimini zenginleştirdiği yönündeki görüşleri, Popenici ve Kerr (2017) ile Mallik ve Gangopadhyay (2023) tarafından yapılan çalışmalarla uyumludur. Ancak duygusal bağ kurma ve insan odaklı öğretim süreçlerindeki eksiklikler, Noe (2009) ve Chassignol ve arkadaşlarının (2018) vurguladığı gibi, öğretim süreçlerinde denge sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, YZ araçlarının öğretmenlerle tamamlayıcı bir şekilde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin YZ'ye yönelik tutumları hem fırsatları hem de riskleri içeren dengeli bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu durum, YZ'nin eğitimde etkili, etik ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin artırılması, etik farkındalıklarının

geliştirilmesi ve pedagojik entegrasyon süreçlerinin dikkatle planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bölgesel Karşılaştırmalar: Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerle yürütülecek çalışmalar, EYZ kullanımındaki bölgesel farklılıkların karşılaştırmalı analizine katkı sağlayabilir.
2. Paydaş Çeşitliliği: BİLSEM’lerde farklı branş öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri incelenerek disiplinler arası değerlendirme yapılabilir.
3. Yöntemsel Çeşitlilik: Nicel ve karma yöntemlerle geniş örneklemeler üzerinden yapılacak analizler, bulguların genellenebilirliğini artırabilir.
4. YZ Yeterlilikleri: Öğretmenlerin yapay zekâ yeterliliklerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalar, bilgi ve beceri düzeylerindeki değişimi ortaya koyabilir.
5. Öğrenci Odaklı Çalışmalar: Uzun süreli deneysel araştırmalar, YZ destekli uygulamaların öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini gösterebilir.
6. Müfredat Uyum Süreci: Mevcut müfredatın YZ entegrasyonuna uygunluğu öğretmen, öğrenci ve politika yapıcılarının görüşleriyle değerlendirilebilir.
7. Etik ve Veri Güvenliği: Öğretmenlerin etik tutumları ve veri güvenliği farkındalıkları incelenerek olası risklere yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Hizmet İçi Eğitim Programları: BİLSEM öğretmenleri için yapay zekâ uygulamalarına yönelik kapsamlı eğitim programları geliştirilebilir.
2. Araç Çeşitliliği ve Tanıtımı: ChatGPT, Gemini, Copilot, Canva gibi araçların yanı sıra farklı YZ temelli teknolojiler tanıtılarak öğretim süreçlerine entegrasyonu desteklenebilir.
3. İş Yükünü Azaltan Çözümler: Değerlendirme, planlama ve geri bildirim süreçlerinde öğretmenlerin zaman kazanmasını sağlayacak YZ destekli araçlar yaygınlaştırılabilir.
4. Etik ve Güvenlik Farkındalığı: Veri gizliliği, algoritmik şeffaflık ve kullanıcı hakları gibi konulara yönelik seminer ve atölyeler düzenlenerek öğretmenlerin farkındalık düzeyi artırılabilir.
5. Müfredat ve Atölye Tasarımı: Algoritmik düşünme, problem çözme, etik duyarlılık ve yaratıcı üretim becerilerini öne çıkaran özel müfredatlar hazırlanabilir.

6. Erişim Eşitliği: Sosyo-ekonomik farklılıkları azaltmak amacıyla YZ teknolojilerine erişimi artıracak bölgesel destek projeleri geliştirilebilir.

7. Yarışma ve Proje Tabanlı Etkinlikler: Öğrencilerin YZ becerilerini geliştirmek için ulusal ve uluslararası yarışmalar ile proje temelli etkinlikler düzenlenebilir.

Teşekkür: Bu çalışma, 1. araştırmacı tarafından 2. araştırmacının danışmanlığında yürütölen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Bağır, M. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımı ile ilgili görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Cengiz, S. A., (2019). *Endüstri 4.0 sürecinin eğitim sistemine yansımaları; Türkiye örneği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>.
- Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2022). Artificial Intelligence in Education (AIEd): A high-level academic and industry note 2021. *AI and Ethics*, 2(1), 157-165. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z>.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Siyasal.
- Duggan, S., 2020, AI in Education: Change at the Speed of Learning, (S. Knyazeva, Ed.). UNESCO IITE.
- Dülger, E. D. & Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Ispen International Journal Of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 133-153. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7766578>.
- Elmas, Ç., (2021). *Yapay zekâ uygulamaları*. Seçkin.
- Erkoç, M. F. (2008). *Yapay zekâ perspektifinde eğitime yönelik uzman sistem modellemesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. Miles, J., & Gilbert, P. (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (65-78). Oxford University Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. http://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001.

- Karaca, B. & Telli, G. (2019). Yapay zekânın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. G. Telli (Ed.), *Yapay zekâ ve gelecek içinde* (ss. 172-185). Doğu.
- Karahan, O. (2023). *Meslek lisesi bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yapay zekâ ve makine öğrenmesi dersine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education.
- Mallik, S., & Gangopadhyay, A. (2023). Proactive and reactive engagement of artificial intelligence methods for education: A review. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1151391>.
- MEB. (2023a). Bilim ve Sanat Merkezleri Yapay Zekâ Uygulamaları Atölye Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/06094131_Yapay_Zekâ_UygulamalarY_Atolye_ProgramY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023b). Ortaokullarda "Yapay Zekâ Uygulamaları" Dersinin Müfredatı Hazırlandı. <https://www.meb.gov.tr/ortaokullarda-yapay-zek-uygulamalari-dersinin-mufredati-hazirlandi/haber/31761/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023c). FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) Projesi Başlıyor. <https://dogm.meb.gov.tr/www/feyza-firsatlari-artiran-egitimde-yapay-zek-projesi-basliyor/icerik/1582> sayfasından erişilmiştir.
- Nabiyev, V. V. (2016). *Yapay zekâ*. Seçkin.
- Nilsson, N. J. (2010). *Yapay zekâ geçmişi ve geleceği*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Noe, R. (2009). İnsan kaynaklarının eğitim ve geliştirilmesi (Canan Çetin, Çev.). Propedia.
- Özer, S., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10085759>.
- Özsongür, M. Z. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde üretken yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Ed. M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem.
- Popenici, S. A. D. & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.
- 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>.

Shabbir, J., & Anwer, T. (2018). Artificial intelligence and its role in near future. arXiv preprint arXiv:1804.01396.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/16100705_9_cizelgeveesaslar.pdf sayfasından erişilmiştir.

TC Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. <https://cbddo.gov.tr/sss/yapay-zekâ/sayfasından> erişilmiştir.

Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.

Wang, Y. Y., & Wang, Y. S. (2022). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 619-634. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674887>.

Yaman, M. (2024). *Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılmasına Dair Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

BÖLÜM 6

**Kapsayıcı Eğitimin Yeni Anatomisi:
Dezavantaj, Dijital Uçurum Ve Çok Kültürlü
Pedagojinin Kesişiminde Öğrenme**

Halil Kamışlı¹

¹ Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6715-431X

1. Giriş

Son yirmi yılda eğitim politikalarının merkezine giderek daha fazla yerleşen kapsayıcı eğitim anlayışı, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasından ibaret olmayan, tüm farklılıklara saygıyı ve eğitimde adalet ilkesini önceleyen daha geniş bir dönüşümü ifade etmektedir. UNESCO’nun kapsayıcı eğitim raporları, kapsayıcılığı; öğrencilerin özellikleri, sosyo-ekonomik konumları, kültürel kökenleri, dilsel ve fiziksel farklılıkları ne olursa olsun aynı eğitim sisteminde, nitelikli ve anlamlı öğrenme fırsatlarına eşit erişim olarak tanımlamaktadır.

OECD’nin eşitlik ve fırsat adaletine ilişkin göstergeleri, birçok ülkede eğitim sistemlerinin hâlâ sosyo-ekonomik köken, göçmenlik durumu, yaşanan bölge ve dijital erişim açısından derin eşitsizlikler ürettiğini ortaya koymaktadır. OECD Dijital dönüşümle birlikte bu eşitsizliklere bir de “dijital uçurum” eklenmiş; özellikle düşük gelirli ailelerden gelen, kırsal bölgelerde yaşayan, göçmen veya geçici koruma statüsündeki öğrencilerin çevrim içi öğrenme teknolojilerine erişiminde ciddi dezavantajlar ortaya çıkmıştır.

Bu bölümde, aşağıdaki sorulara odaklanılmaktadır:

- Kapsayıcı eğitim, güncel kuramsal ve politik çerçeveler içinde nasıl tanımlanmakta ve konumlanmaktadır?
- Dezavantajlı öğrenciler açısından dijital uçurum nasıl bir risk alanı oluşturmaktadır?
- Kapsayıcı sınıf ortamı tasarımı ve çok kültürlü pedagojinin güncel tartışmaları nelerdir?
- Öğretmenlerden hangi yeterlikler ve hangi sınıf içi stratejiler beklenmektedir?
- Türkiye bağlamında kapsayıcı ve adil bir eğitim sistemi için hangi politika ve uygulama önerileri öne çıkmaktadır?

Bu sorulara odaklanırken, hem uluslararası raporlar (UNESCO, OECD, UNICEF vb.) hem de Türkiye’de kapsayıcı eğitim alanında yapılan güncel araştırmalardan yararlanılmaktadır.

2. Kapsayıcı Eğitim Kavramı ve Kuramsal Temeller

2.1. Kapsayıcı eğitimin dönüşen anlamı

UNESCO’nun 2020 Küresel Eğitim İzleme Raporu, kapsayıcı eğitimi “her bir öğrenenin gereksinimine yanıt veren, ayrımcılığa karşı duran ve farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak gören bir eğitim sistemi” olarak tanımlar. Bu çerçeve, kapsayıcılığı yalnızca özel gereksinimli çocukların ana sınıfına ya da sınıfa yerleştirilmesi olarak görmez; yoksulluk, toplumsal cinsiyet, etnik köken,

engellilik, göç, dil, kırsal-kentsel farklılıklar ve dijital erişim gibi çoklu dezavantaj boyutlarını kapsayan bütüncül bir yaklaşımı gerektirir.

Ainscow (2020), kapsayıcı eğitimi “okulun kültürünü, politikalarını ve uygulamalarını tüm öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek biçimde yeniden düzenleme süreci” olarak tanımlar ve bu sürecin merkezine “katılım ve başarı” kavramlarını yerleştirir. Florian ve Black-Hawkins (2011) ise “kapsayıcı pedagojiyi” yalnızca “özel öğrenciler için farklılaştırma” değil, bütün sınıfta öğrenmeyi zenginleştiren öğretim pratikleri olarak görür.

Bu kuramsal çerçeve, dezavantajlı öğrenciler için “eksiklik modeli”ni reddeder; sorunu öğrencide değil, eğitim ortamında ve sisteminde arar. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim:

- Öğrencilerin uyum sağlamasını değil, okulların öğrencilere uyum sağlamasını,
- Öğrencilerin “normdan sapmalarını” değil, sistemin öğrenen çeşitliliğini karşılayabilme kapasitesini,
- Yalnızca “erişimi” değil, anlamlı katılımı ve öğrenme sonuçlarını odağa alır.

2.2. Dezavantajlı gruplar: Kimlerden söz ediyoruz?

Dezavantajlılık, tek boyutlu bir kategori olmaktan çok, kesitsel (interseksiyonel) bir olgu olarak ele alınmalıdır. Uluslararası raporlar ve Türkiye’deki çalışmalar, kapsayıcı eğitim bağlamında özellikle şu grupların dezavantajlı konumda bulunduğunu göstermektedir:

- Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler,
- Kırsal veya dezavantajlı coğrafi bölgelerde yaşayanlar,
- Göçmen, mülteci ve geçici koruma statüsündeki öğrenciler,
- Dilsel ve kültürel azınlık gruplarına mensup çocuklar,
- Engelli veya özel gereksinimli öğrenciler,
- Dijital araçlara ve internete erişiminde kısıtlılık yaşayanlar,
- Kız çocukları

Bu gruplar sıklıkla “çifte” ya da “çoklu dezavantaj” yaşamaktadır. Örneğin hem yoksul hem kırsal bölgede yaşayan, hem de göçmen statüsünde olan bir çocuk için yalnızca okul erişimi değil, dil, kültür, statü ve dijital erişim engelleri bir arada devreye girebilmektedir.

3. Dezavantajlı Gruplar ve Dijital Uçurum

3.1. Dijital uçurumun yeni boyutları

COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime geçiş, dijital uçurum olgusunu tüm açıklığıyla görünür kılmıştır. UNICEF’in küresel analizine göre, dünyanın birçok bölgesinde çocukların önemli bir bölümü, uzaktan eğitim sırasında bilgisayar, tablet, akıllı telefon veya güvenilir internet bağlantısına erişememiş ve öğrenme kayıpları derinleşmiştir.

OECD verileri de, düşük sosyo-ekonomik status (SES) gruplarındaki öğrencilerin hem dijital cihaza sahip olma hem de bu cihazları eğitim amaçlı kullanma konusunda dezavantajlı olduğunu göstermektedir. OECD Bu tablo, dijital uçurumun yalnızca “bir cihaza sahip olma” meselesi olmadığını, aynı zamanda:

- Dijital okuma-yazarlık,
- Öğrenme için teknoloji kullanma becerileri,
- Sessiz çalışma ortamı,
- Aile desteği ve rehberlik

gibi üçüncü derece dijital eşitsizlikler içerdiğini göstermektedir.

Türkiye’de üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışma, “dijital yerliler” olarak adlandırılan gençlerin bile eşit olmayan dijital deneyimler yaşadığını; özellikle gelir ve bölge farklılıklarının, çevrim içi öğrenme süreçlerine katılımı etkilediğini ortaya koymaktadır (Korap Özel, Yalçın ve Deniz, 2025).

3.2. Dijital uçurum ve kapsayıcı eğitim arasındaki ilişki

Kapsayıcı eğitim perspektifinden bakıldığında, dijital uçurum en az fiziksel erişim kadar kritik bir eşitsizlik boyutudur. Dijital ortamlar:

- Bir yandan esnek öğrenme fırsatları sunarak dezavantajlı öğrencilerin önündeki bazı engelleri azaltma potansiyeli taşıırken,
- Diğer yandan, altyapı ve beceri eksiklikleri nedeniyle mevcut eşitsizlikleri yeniden üretebilmektedir.

Bu nedenle kapsayıcı eğitim politikalarının, yalnızca yüz yüze okullaşma ve öğretim programı üzerinden değil, aynı zamanda:

- Okul temelli dijital altyapı,
- Öğrenciler için cihaz ve internet desteği,
- Aile ve öğrencilere yönelik dijital okuryazarlık programları

üzerinden de kurgulanması gerekmektedir.

4. Kapsayıcı Sınıf Ortamı Tasarımı

4.1. Kapsayıcı sınıfın temel ilkeleri

Florian ve Black-Hawkins (2011), kapsayıcı eğitim vizyonunu sınıf düzeyine taşıyan kapsayıcı pedagojinin üç ilkesinden söz eder:

1. **Katılım ilkesi:** Her öğrenci için sınıf etkinliklerine anlamlı katılım ve aidiyet duygusu oluşturmak,
2. **Farklılaştırılmış öğretim:** Öğrenme hedeflerine bağlı olarak farklı öğrenme yöntem ve materyallerini çeşitlendirmek,
3. **Yüksek beklenti:** Dezavantajlı öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrenciler için yüksek ama gerçekçi akademik beklentiler sürdürmek.

Bu ilkeler, kapsayıcı sınıf ortamı tasarımında “uyarlama” ve “esneklik” kavramlarını merkezî hâle getirir.

4.2. Fiziksel, pedagojik ve ilişkisel boyutlar

Kapsayıcı sınıf ortamı yalnızca fiziksel düzenlemelerle sınırlı değildir; en az üç düzeyde tasarım gerektirir:

- **Fiziksel ortam:** Engelli öğrenciler için erişilebilirlik (rampalar, oturma düzeni, ışık/akustik düzenlemeleri), hareket alanı, öğrenme koşelleri, görsel materyallerin çeşitliliği,
- **Pedagojik ortam:** Farklı öğrenme stillerine ve dilsel düzeylere uygun etkinlikler, proje ve işbirlikli öğrenme, biçimlendirici değerlendirme,
- **İlişkisel ortam:** Sınıf iklimi, akran ilişkileri, öğretmen–öğrenci etkileşimi, ayrımcılık ve zorbalığa karşı sıfır tolerans politikası.

Türkiye’de Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerle yapılan güncel bir çalışma, kapsayıcı sınıf uygulamalarına ilişkin olumlu tutumların öz yeterlik algısı ile yakından ilişkili olduğunu, ancak sınıf içi uygulamalarda hala önemli gelişme alanları bulunduğunu ortaya koymaktadır (Çalışkan-Özbek ve Bingöl, 2025).

5. Çok Kültürlü Pedagoji: Güncel Tartışmalar

5.1. Çok kültürlü eğitim ve kapsayıcılık ilişkisi

Banks (2016), çok kültürlü eğitimi “farklı etnik, dilsel, dini ve kültürel gruplardan gelen öğrencilerin eğitim deneyimlerini eşitlemeyi ve onların toplumsal yaşama tam katılımını sağlamayı amaçlayan bir reform hareketi olarak tanımlar. Gay (2018) ise “kültürel olarak duyarlı öğretimi”, öğrencilerin kültürel birikimlerini sınıf içinde kaynak olarak kullanan pedagojik bir yaklaşım olarak ele alır.

Bu yaklaşımlar, kapsayıcı eğitimle güçlü bir şekilde kesişmektedir. Çok kültürlü pedagojinin hedefleri:

- Önyargı ve stereotipleri sorgulamak,
- Müfredat ve ders materyallerine farklı kültürlerin perspektiflerini dâhil etmek,
- Okul kültürünü çoğulcu, demokratik ve anti-ayrımcı bir zemine taşımaktır.

Türkiye’de çok kültürlülük, özellikle göç, iç göç, azınlıklar ve bölgesel farklılıklar ekseninde karmaşık ve zaman zaman gerilimli tartışmaları beraberinde getirmektedir. Okul paydaşlarıyla gerçekleştirilen nitel bir çalışma, çok kültürlü eğitim kavrayışının okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler arasında oldukça farklılaştığını, ancak önyargı ve dil bariyerlerinin hâlâ belirgin olduğunu ortaya koymaktadır (Yeşilbaş Özenç, 2025).

5.2. Çok kültürlü pedagojiye yönelik eleştiriler

Çok kültürlü eğitim literatüründe son yıllarda iki temel eleştiri öne çıkmaktadır:

- **Yüzeysel kültür yaklaşımı:** Sadece “bayrak, yemek, dans” düzeyinde kültür öğelerinin sınıfa taşınması; yapısal eşitsizliklerin, güç ilişkilerinin ve ayrımcılığın tartışılmaması,
- **Renk-körlüğü söylemi:** “Herkes eşit davranmak” söylemiyle farklılıkların görünmez kılınması ve dezavantajlı grupların özgül ihtiyaçlarının yok sayılması.

Bu eleştiriler, kapsayıcı eğitim perspektifinin yalnızca “hoşgörü” söylemiyle değil, adalet, hak ve güç ilişkileri üzerinden geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

6. Öğretmen Yeterlikleri ve Sınıf İçi Stratejiler

6.1. Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen yeterlikleri

UNICEF ve UNESCO’nun öğretmen yeterlik çerçeveleri, kapsayıcı eğitimi öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırmakta; öğretmenlerden şu temel yeterliklerin beklendiğini vurgulamaktadır:

- **Tutum ve değerler:** Farklılıklara saygı, adalet ve insan hakları odaklı bir mesleki etik,
- **Bilgi:** Farklı öğrenen gruplarının özellikleri, özel gereksinimli öğrencilerin hakları, göç ve kültürlerarası etkileşim,
- **Beceri:** Farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım, işbirlikli öğrenme, aile ve toplulukla işbirliği,

- **Yansıtıcı düşünme:** Kendi önyargılarını fark etme ve sınıf içi uygulamalarını sürekli gözden geçirme.

Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar, kapsayıcı eğitime ilişkin tutumların genellikle olumlu olduğunu; ancak hem kuramsal bilgi hem de pratik stratejiler açısından önemli **yetersizliklerin** bulunduğunu göstermektedir.

6.2. Sınıf içi stratejiler: Katılım, erişim ve öğrenme çıktıları

Dezavantajlı öğrencilerin katılımını, erişimini ve öğrenme çıktıları iyileştirmek için öğretmenlerin kullanabileceği sınıf içi stratejiler özetle şöyle sıralanabilir:

- **Evrensel Tasarım (UDL) ilkeleri:** Bilginin birden fazla yoldan sunulması (metin, görsel, ses, örnek olay), öğrencilerin birden fazla yolla kendini ifade edebilmesine fırsat tanınması (yazma, sunum, proje, video) ve katılımı artıracak esnek etkinlikler,
- **Farklılaştırılmış öğretim:** İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ve öğrenme profillerine göre uyarlama yapma,
- **İşbirlikli ve akran destekli öğrenme:** Dezavantajlı öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte çalışarak hem akademik hem sosyal destek almalarını sağlama,
- **Biçimlendirici değerlendirme:** Süreç boyunca öğrencilere düşük riskli, geri bildirim odaklı değerlendirme fırsatları sunma; öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullanma,
- **Aile ve toplulukla işbirliği:** Özellikle dezavantajlı gruplarda okul–aile işbirliğini güçlendiren ev ziyaretleri, topluluk liderleriyle ortak etkinlikler.

Çalışkan-Özbek ve Bingöl’ün (2025) bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı sınıf uygulamalarını hayata geçirebilmesi için tutum ve öz yeterliklerinin desteklenmesi kadar, somut stratejilerle tanıştırıldıkları mesleki gelişim programlarına da ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

7. Türkiye Bağlamı: Politika ve Uygulama

UNICEF Türkiye ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle yürütülen programlar, özellikle “**Nitelikli Kapsayıcı Eğitim**” başlığı altında okul temelli projeler, öğretmen eğitimleri ve yerel düzeyde kapsayıcı okul modelleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmalar, politika düzeyinde önemli bir irade ortaya koymakla birlikte, sahadaki araştırmalar üç temel güçlük alanına işaret etmektedir:

1. **Altyapı ve kaynak farklılıkları:** Özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde sınıf mevcudu, fiziki koşullar ve dijital altyapı açısından belirgin eşitsizlikler,
2. **Öğretmen eğitimi ve destek sistemleri:** Lisans programlarında kapsayıcı eğitim ve çok kültürlü pedagojinin sistematik biçimde yer almaması, hizmet içi eğitimlerin kısa süreli ve çoğu zaman teorik kalması,
3. **Kurum kültürü ve liderlik:** Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime bakışının öğretmenlerin uygulamalarını güçlü biçimde etkilemesi; kapsayıcı eğitim vizyonunun çoğu okulda bireysel çabalara ve iyi niyete dayanması.

Türkiye’de kapsayıcı eğitimin güçlenmesi için, yalnızca öğretmen düzeyinde değil, **sistem, okul ve sınıf** düzeylerinin bir arada ele alınması gerekmektedir.

8. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, kapsayıcı eğitim çerçevesinde dezavantajlı öğrencilerin katılım, erişim ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine yönelik güncel eğilimler tartışılmış; kapsayıcı sınıf ortamı tasarımı, dijital uçurum, çok kültürlü pedagoji ve öğretmen yeterlikleri üzerinde durulmuştur.

Özetle şu sonuçlar öne çıkmaktadır:

1. Kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerle sınırlı değildir. Yoksulluk, göç, dilsel ve kültürel farklılıklar, toplumsal cinsiyet, engellilik ve dijital erişim gibi çoklu dezavantaj alanlarını birlikte ele alan bütüncül bir dönüşüm gerektirmektedir.
2. Dijital uçurum, kapsayıcılığın yeni ve kritik boyutudur. Dijital araçlara erişim, bağlantı kalitesi, dijital okuryazarlık ve ev ortamı koşulları, özellikle dezavantajlı öğrenciler için öğrenme kayıplarını derinleştirici bir işlev görebilmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim politikaları, dijital eşitlik perspektifini içermek zorundadır.
3. Kapsayıcı sınıf ortamı, fiziksel, pedagojik ve ilişkisel boyutları olan bir ekosistemdir. Farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım ilkeleri, işbirlikli öğrenme ve adil değerlendirme uygulamaları, dezavantajlı öğrencilerin hem katılım hem de öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.
4. Çok kültürlü pedagoji, kapsayıcı eğitimin vazgeçilmez bileşenidir. Ancak bu yaklaşım, yalnızca “geleneksel kültür öğelerinin kutlanması” ile sınırlı kalmamalı; yapısal eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini tartışan, anti-ayrımcı ve eleştirel bir perspektife dayanmalıdır.

5. Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim programları kritik bir kaldıraçtır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim vizyonunu içselleştirmeleri, çok boyutlu dezavantajları tanımaları ve somut sınıf içi stratejilerle donanmaları için hem lisans hem de hizmet içi eğitimlerin yeniden tasarlanması gerekmektedir.
6. Türkiye bağlamında, politika–okul–sınıf düzeylerinin eşzamanlı olarak güçlendirilmesi gereklidir. Ulusal düzeyde kapsayıcı eğitim politikaları ve rehberleri, okullarda kapsayıcı liderlik ve okul geliştirme süreçleriyle; sınıf düzeyinde ise öğretmen ajansı ve pedagojik yeniliklerle desteklenmelidir.

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim; dezavantajlı öğrencilerin sisteme “uyum” sağlamasını bekleyen bir uyumlaştırma projesi değil, eğitim sisteminin kendini dönüştürme iddiasıdır. Bu dönüşüm, hem normatif hem de pratik düzeyde adalet, insan hakları ve toplumsal eşitlik değerleri üzerine inşa edildiğinde; kapsayıcı eğitim yalnızca bir politika söylemi olmaktan çıkıp, sınıf kapısından içeri giren her öğrenci için somut bir gerçeklik hâline gelebilir.

Kaynaklar

- Ainscow, M.** (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Banks, J. A.** (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Çalışkan-Özbek, F., ve Bingöl, A. S.** (2025). Mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarının tutum ve öz yeterlikleri ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 1056–1094.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K.** (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gay, G.** (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Korap Özel, E., Yalçın, M. ve Deniz, Ş.** (2025). Dijital yerlilerin üçüncü derece dijital eşitsizlik deneyimi: İzmir'deki üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yeni Medya Dergisi*, 18(x), xx–xx.
- OECD.** (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD.** (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- UNESCO.** (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374812>
- UNICEF.** (2020). *Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies*. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet>
- UNICEF Türkiye.** (2023). *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Her çocuk için kapsayıcı ve adil okul ortamları*. UNICEF Türkiye Ülke Ofisi. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/nitelikli-kapsayici-egitim>
- Yeşilbaş Özenç, Y.** (2025). Okul paydaşları bağlamında eğitimde çok kültürlülük. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 1–24.

BÖLÜM 7

Üretken Yapay Zekâ Çağında Öğretmenliğin Yeniden Tanımlanması: Roller, Ajans, Etik ve Yeterlikler

Halil Kamışlı¹

¹ Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6715-431X

1. Giriş

Yapay zekâ, özellikle de üretken yapay zekâ (ÜYZ), eğitim alanını son on yılda olduğu kadar hiçbir dönemde bu kadar kısa sürede dönüştürmemiştir. 2022 sonrasında doğal dil işleme tabanlı büyük dil modellerinin (LLM) herkesin erişimine açılması, öğretmenlerin ders planlama, ölçme-değerlendirme, içerik üretimi ve öğrenci takibi gibi temel işlevlerini doğrudan etkileyen yeni olanaklar ve riskler doğurmuştur. UNESCO’nun ÜYZ rehberi, bu teknolojilerin eğitim ve araştırmada insan-merkezli, hak temelli bir çerçeveye ele alınmadığı durumda, veri mahremiyeti, önyargı ve eşitsizlikleri derinleştirme gibi ciddi sonuçlar doğurabileceğine işaret etmektedir (UNESCO, 2024). Öte yandan, ÜYZ araçlarının öğretmenlere sağladığı potansiyel kazanımlar da küçümsenemez niteliktedir. Baidoo-Anu ve Owusu Ansah (2023) ChatGPT benzeri araçların öğretme ve öğrenme süreçlerinde kişiselleştirilmiş geribildirim, hızlı içerik üretimi ve dil desteği sunarak özellikle kaynakları sınırlı bağlamlarda öğretmenlere önemli destek sağladığını vurgulamaktadır. Tan’ın (2024) sistematik derlemesi, öğretmenlerin YZ’yi hem öğretim süreçlerini iyileştirmek hem de kendi mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla giderek daha fazla kullandığını ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda temel soru şudur: Üretken yapay zekâ çağında öğretmenlik mesleği nasıl yeniden tanımlanmalıdır? Öğretmenler, ÜYZ’yi yalnızca bir “otomasyon” aracı olarak mı görmeli; yoksa öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini merkeze alan bir “insan zekâsını güçlendirme” vizyonuyla mı hareket etmelidir? Rose Luckin’in (2024) vurguladığı gibi, asıl mesele YZ’nin insan zekâsının yerine geçmesi değil, insan zekâsını daha karmaşık, yaratıcı ve etik biçimde geliştirecek şekilde tasarlanmasıdır.

Bu bölümde, bu soruya yanıt ararken öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü dört ana boyutta ele alacağız:

- YZ ile değişen öğretmen rolleri,
- Öğretmen YZ okuryazarlığı ve yeterli çerçeveleri,
- Pedagojik-etik riskler ve öğretmen özerkliği,
- Öğretmen eğitiminde YZ entegrasyonu ve sınıf yönetiminde YZ destekli karar sistemleri.

Böylece, hem kuramsal hem de uygulamalı bir çerçeve sunarak, öğretmenlik mesleğinin ÜYZ çağında nasıl yeniden tanımlanabileceğine ilişkin bütüncül bir tartışma yürütmeyi amaçlıyoruz.

2. Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve

2.1. Yapay zekâ ve üretken yapay zekâ

Yapay zekâ, insan zekâsı gerektiren bilişsel süreçlerin (öğrenme, akıl yürütme, karar verme, desen tanıma vb.) algoritmalar aracılığıyla simüle edilmesini amaçlayan geniş bir teknolojiler kümesidir. Eğitim bağlamında YZ; uyarlanabilir öğrenme sistemleri, öğrenme analitiği, otomatik puanlama, sohbet robotları ve öneri motorları gibi uygulamalar üzerinden öğretim süreçlerine entegre edilmektedir. Holmes ve arkadaşları, eğitimde YZ'nin yalnızca teknik değil aynı zamanda güçlü bir sosyo-politik ve etik boyuta sahip olduğunu; bu nedenle insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü perspektifinden ele alınması gerektiğini savunur (2022).

2.2. Öğretmenlik mesleğinin geleneksel rolleri

Öğretmenlik tarihsel olarak bilgi aktaran, sınıf disiplinini sağlayan, programı uygulayan ve öğrencilerin bilişsel gelişimini izleyen bir meslek olarak tanımlanmıştır. Dijitalleşme ile birlikte öğretmen; sınıf içi “tek otorite” konumundan, öğrenme süreçlerini tasarlayan, kaynakları seçen ve öğrencilerin öğrenme yollarını koordine eden bir “öğrenme tasarımcısı ve orkestratörü” rolüne doğru kaymıştır. Selwyn'in eğitim ve teknoloji ilişkisine yönelik eleştirel çalışmaları, teknolojinin öğretmenlik mesleğini güçlendirebileceği kadar, “mekanikleştirme” ve mesleki karar alanını daraltma riski taşıdığını da vurgulamaktadır (2019).

ÜYZ, bu dönüşümü daha da hızlandırmakta; öğretmenin içerik üretimi, ölçme ve geri bildirim süreçlerindeki rolünü yeniden tanımlamaktadır. Öğretmen artık yalnızca programı “uygulayan” değil, YZ destekli araçlarla birlikte öğrenme ekosistemini kurgulayan, karar veren ve etik sınırları belirleyen profesyonel bir aktör hâline gelmektedir.

2.3. Sosyoteknik bir perspektif

YZ'yi eğitimde anlamak için, onu salt teknik bir inovasyon değil, aynı zamanda güç ilişkilerini, işbölümünü, değerlendirmenin doğasını, hatta “başarının” ölçülme biçimini dönüştüren bir sosyoteknik sistem olarak görmek gerekir. Selwyn, Holmes ve Luckin gibi araştırmacılar; veri temelli sistemlerin eğitim süreçlerini “makine tarafından okunabilir” hâle getirdiğini, bunun da öğrencilerin karmaşık insani deneyimlerinin indirgenmesine yol açabileceğini öne sürmektedir (Holmes ve diğerleri., 2022; Luckin, 2018; Williamson, 2021).

Bu perspektif, öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü tartışırken şu temel soruları gündeme getirir:

- YZ, kimin çıkarına hizmet ediyor?
- Öğretmenlerin karar alanı daralıyor mu, yoksa yeni bir profesyonel yetkinlik mi kazanıyorlar?
- Öğrencilerin verileri kim tarafından, hangi amaçlarla ve nasıl kullanılıyor?

3. Üretken Yapay Zekâ Çağında Değişen Öğretmen Roller

3.1. Öğrenme tasarımcısı ve editör

Tan'ın (2024) sistematik derlemesi, öğretmenlerin YZ'yi ders tasarımında giderek daha sık kullandığını, özellikle de farklılaştırılmış öğretim ve uyarlanabilir öğrenme yolları oluşturmak için bu araçlardan yararlandığını göstermektedir. Öğretmen, YZ'nin sunduğu taslak içerikleri eleştirel bir süzgeçten geçirerek; program hedefleri, öğrencilerin hazır bulunuşluğu ve bağlamsal koşullarla uyumlu hâle getiren “editör–tasarımcı” rolüne bürünmektedir.

Bu yeni rolde öğretmenin temel görevleri şunlardır:

- YZ'nin ürettiği içerikleri doğruluk, geçerlik ve kültürel uygunluk açısından değerlendirmek,
- Öğrenme çıktıları ile YZ'nin sunduğu etkinlikler arasında pedagojik hizalama sağlamak,
- Farklı öğrenen profilleri için farklılaştırılmış öğrenme yolları tasarlamak,
- YZ'yi tek bilgi kaynağı değil, tartışma ve eleştirel düşünme tetikleyicisi olarak konumlandırmak.

3.2. Veri okuryazarı ve öğrenme analitiği yorumlayıcısı

YZ temelli öğrenme analitiği sistemleri, öğrencilerin etkileşim verilerini (oturum süreleri, yanıt süreleri, hata türleri, devamsızlık vb.) toplayarak öğretmenlere öngörücü raporlar sunabilmektedir. ABD Eğitim Bakanlığı'nın YZ raporu, öğretmenlerin bu raporları yorumlayabilmeleri için veri okuryazarlığı ve temel istatistik bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgular (U.S. Department of Education, 2023).

Bu bağlamda öğretmen, yalnızca “veri tüketicisi” değil, aynı zamanda:

- Verilerin hangi pedagojik sorulara yanıt verebileceğini belirleyen,
- Algoritmik çıktıları kendi sınıf bağlamı ve öğrencilerini tanıma bilgisiyle birleştiren,
- Veriye dayalı müdahaleleri etik ve hakkaniyetli biçimde planlayan

bir profesyonel aktör hâline gelmektedir.

3.3. Etik filtre ve güvenilir bilgi küratörü

Holmes ve Porayska-Pomsta'nın derlediği etik odaklı çalışmalar, YZ sistemlerinin önyargıları yeniden üretebileceği, öğrencileri etik dışı biçimlerde sınıflandırabileceği ve mahremiyet ihlallerine neden olabileceği uyarısında bulunur (2022). UNESCO'nun rehberi de YZ'nin eğitimde kullanımında insan hakları, veri koruma ve şeffaflık ilkelerini merkezi hâle getirmektedir (UNESCO, 2024).

Bu nedenle öğretmen, ÜYZ çağında:

- Öğrencileri güvenilir bilgi kaynakları konusunda yönlendiren,
- YZ çıktılarındaki olası önyargı, yanlış bilgi ve manipülasyonu tespit eden,
- Öğrencileri eleştirel YZ kullanımı, telif ve atıf kültürü konusunda bilinçlendiren

bir etik filtre ve bilgi küratörü rolünü üstlenmektedir.

3.4. Duygusal ve sosyal öğrenmenin rehberi

YZ araçlarının bilişsel süreçleri destekleme potansiyeli yüksek olmakla birlikte, duygusal ve sosyal öğrenme alanında insan öğretmenin yerini doldurması oldukça sınırlıdır. Luckin (2024), YZ'nin asıl değerinin insan zekâsını “artırmak” olduğunu; özellikle empati, dayanıklılık, işbirliği gibi duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinde öğretmenin vazgeçilmez olduğunu belirtir.

Dolayısıyla öğretmen, ÜYZ çağında:

- Öğrencilerin YZ ile çalışma deneyimlerini duyuşsal açıdan düzenleyen,
- YZ kullanımına ilişkin kaygı, bağımlılık veya dışlanmışlık hissi yaşayan öğrencileri destekleyen,
- Sınıfta insan-insan etkileşimlerini koruyan ve güçlendiren

bir rehber kimliğine daha fazla ihtiyaç duymaktadır.

3.5. Toplumsal adalet ve kapsayıcılık savunucusu

YZ'nin eğitimde kullanımı, erişim ve kullanım becerileri açısından yeni eşitsizlikler de üretebilir. Son raporlar, ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin YZ araçlarını daha etkili kullandıklarını; dezavantajlı grupların ise ya bu araçlara erişimde ya da kritik kullanım becerilerinde geri kaldıklarını göstermektedir (Montacute ve Holt-White, 2022; Zhou, 2023).

Öğretmenler, bu bağlamda:

- YZ araçlarının her öğrenci için erişilebilir olmasını savunan,
- Dil, kültür, cinsiyet, engellilik durumu gibi boyutlarda adil kullanım konusunda hassasiyet geliştiren,
- Okul ve politika düzeyinde kapsayıcı YZ stratejilerinin şekillenmesine katkı sunan

bir toplumsal adalet aktörü rolünü de üstlenmektedir.

4. Öğretmen Yapay Zekâ Okuryazarlığı ve Yeterlik Çerçeveleri

4.1. YZ okuryazarlığı kavramı

YZ okuryazarlığı, bireylerin YZ sistemlerini temel düzeyde anlayabilmesi, bu sistemlerle etkileşim kurabilmesi, çıktıları eleştirel biçimde değerlendirebilmesi ve YZ'nin toplumsal/etik sonuçlarını kavrayabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Son çalışmalar, öğretmenler için YZ okuryazarlığını yalnızca teknik bir bilgi alanı değil, aynı zamanda pedagojik ve etik bir yeterlik seti olarak ele almaktadır (Long ve Magerko, 2020; Ng ve diğerleri, 2021).

Laru ve arkadaşlarının (2025) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışma, öğretmen adaylarının teknik YZ bilgilerinin sınırlı; buna karşın YZ'nin eğitimde kullanımıyla ilgili beklenti ve kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Wu ve arkadaşları (2024), öğretmenlerin YZ okuryazarlığının “dalgalı bir seyir” izlediğini; bazı boyutlarda (günlük kullanım, pratik faydalar) güçlü, bazı boyutlarda (etik, önyargı, veri okuryazarlığı) zayıf olduğunu rapor etmektedir.

4.2. UNESCO ÖĞRETMENLER İÇİN YAPAY ZEKÂ YETERLİK ÇERÇEVESİ (AI COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS)

UNESCO'nun 2025'te yayımladığı Öğretmenler İçin Yapay Zekâ Yeterlik Çerçevesi (AI Competency Framework for Teachers), öğretmenlerin YZ çağında ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerleri beş boyut altında toplamaktadır: insan-merkezli bakış açısı, YZ etiği, YZ temelleri ve uygulamaları, YZ pedagojisi ve YZ ile mesleki öğrenme. Bu çerçeve, öğretmenlerin hem “AI ile öğretme” hem de “AI hakkında öğretme” görevleri bulunduğunu vurgular.

Bu çerçeveye göre öğretmenlerden beklenenler özetle şunlardır:

- YZ'yi öğrenen özerkliğini güçlendirecek biçimde kullanmak,
- YZ sistemlerini şeffaflık, hesap verebilirlik ve adalet ilkeleriyle değerlendirmek,

- YZ'nin yanlılık, ayrımcılık ve gözetim risklerini tanıyıp önleyici stratejiler geliştirmek,
- YZ araçlarını yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim için etkin biçimde kullanmak.

4.3. Diğer YZ okuryazarlığı ve yeterlik modelleri

Öğretmenler için geliştirilen farklı YZ okuryazarlığı çerçeveleri bulunmaktadır. TeachAI girişimi kapsamında geliştirilen AILit Framework, öğretmen, okul lideri ve politika yapıcılar için YZ yeterliklerini ayrıntılandırmakta; sınıf içi senaryolar ve kapsayıcı öğrenme ortamları için örnekler sunmaktadır (2023).

Eyal'ın (2025) geliştirdiği Artificial-Intelligence Literacy Model (AALM) ise YZ okuryazarlığını bağlamsal uyum, profesyonel ihtiyaçlar ve dinamik gelişim eksenlerinde ele alarak, öğretmenlerin kendi YZ yeterliklerini öz değerlendirme yoluyla izleyebileceği bir araç önermektedir.

Bu modeller, öğretmen YZ okuryazarlığının statik bir “bilgi listesi” değil, bağlama bağlı, zaman içinde evrilen ve mesleki rollerle iç içe geçen bir yapı olduğunu göstermektedir.

4.4. Araştırma bulguları: öğretmen ve öğretmen adayları

Son yıllarda farklı ülkelerde yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin YZ okuryazarlığına ilişkin şu ortak bulguları ortaya koymaktadır:

Öğretmenler YZ'nin potansiyel faydalarının farkındadır; ancak etik ve veri güvenliği konularında kendilerini yetersiz görmektedir (Dawes, 2020; Wu ve diğerleri, 2023).

Hedefli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin YZ okuryazarlığını anlamlı biçimde artırmakta; özellikle vaka temelli ve işbirlikçi programların etkisi yüksektir (Zhai, 2024; Prilop ve diğerleri, 2025).

Öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik tutumları genellikle olumlu; ancak performans kaygısı, mesleğin geleceğine ilişkin belirsizlik ve etik endişeler de yüksektir (Prilop ve diğerleri, 2025; Ng ve diğerleri, 2021).

Bu bulgular, öğretmenlik mesleğinin ÜYZ çağında güçlenebilmesi için, YZ okuryazarlığının öğretmen yeterlikleri içinde açıkça tanımlanması ve ölçülebilir hâle getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

5. Pedagojik-Etik Riskler ve Sınırlılıklar

5.1. Akademik dürüstlük ve değerlendirme

ÜYZ'nin metin üretme kapasitesi, özellikle ödev ve proje temelli değerlendirmelerde akademik dürüstlüğe ilişkin yeni sorunlar doğurmuştur. Son raporlar, yükseköğretimde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ÜYZ araçlarını akademik çalışmaları için kullandığını; bir kısmının da bu araçların ürettiği metinleri doğrudan teslim ettiğini göstermektedir (Eaton, 2023; Zawacki-Richter ve diğerleri, 2019).

Bu durum, öğretmenlerin şu konularda yeni stratejiler geliştirmesini gerektirir:

- Süreç odaklı, sınıf içi ve performans temelli değerlendirme tasarımları,
- Öğrencileri kaynak gösterme, YZ katkısını açıklama ve etik kullanım konusunda eğitme,
- YZ tespit araçlarına aşırı bağımlı olmadan, öğrenci yazılarının özgünlüğünü pedagojik yollarla destekleme (taslaklar, akran değerlendirmesi, sözlü savunma vb.).

5.2. Veri mahremiyeti, gözetim ve algoritmik önyargı

YZ tabanlı sistemler, öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında çok büyük hacimlerde veri üretmekte ve depolamaktadır. UNESCO'nun ÜYZ rehberi, bu verilerin büyük ölçüde uluslararası teknoloji şirketlerinin kontrolünde olduğunu; veri muhafaza, şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmalarının birçok ülkede yetersiz olduğunu belirtmektedir (2024).

Holmes ve çalışma arkadaşları, eğitimde kullanılan YZ sistemlerinin özellikle dezavantajlı grupları (düşük sosyo-ekonomik düzey, göçmen öğrenciler, özel gereksinimli bireyler vb.) olumsuz etkileyebilecek önyargılar içerebileceğini vurgular (Holmes ve diğerleri, 2022; Williamson ve Kizilcec, 2024).

Bu bağlamda öğretmenlerin:

- Kullandıkları YZ araçlarının veri işleme politikalarını ve kurumsal sözleşmelerini sorgulayan,
- Öğrencilerin “düşük başarı” veya “riskli” olarak etiketlenmesinde algoritmik kararlara körü körüne teslim olmayan,
- Okul düzeyinde şeffaflık ve veri minimizasyonu ilkelerini savunan bir etik aktör rolü üstlenmesi gerekmektedir.

5.3. Öğretmen profesyonel kimliği ve duyuşsal etkiler

YZ'nin öğretmenlik mesleğini “gereksiz” hâle getireceği yönündeki popüler söylemler, öğretmenlerin mesleki özsaygı ve geleceğe ilişkin algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim bazı kamuoyu tartışmalarında “öğretmensiz okullar” ya da tamamen YZ tabanlı özel okul modelleri gündeme gelmiş; bu modeller ciddi etik ve pedagojik eleştirilere maruz kalmıştır (Katz ve Shneiderman, 2022).

Eleştirel literatür, YZ'nin öğretmenleri “otomatik içerik sağlayıcıların gölgesinde kalan pasif uygulayıcılar”a dönüştürme riskine dikkat çekerken; diğer yandan YZ'yi rutin işleri hafifleten, yaratıcı ve etkileşimli görevlere zaman açan bir araç olarak konumlandıran çalışmalara da rastlanmaktadır (Holmes ve diğerleri, 2022; Luckin, 2018).

Dolayısıyla YZ, öğretmen profesyonelliği açısından çelişkili bir deneyim üretmektedir:

- Bir yandan mesleğin değersizleştirilmesi ve “de-skilling” riski,
- Diğer yandan yeniden becerilenme (re-skilling) ve profesyonel rolün zenginleşmesi olanağı.

5.4. Eşitsizlikler ve küresel bağlam

YZ'nin eğitimde kullanımına ilişkin politika belgeleri incelendiğinde, bazı ülkelerde YZ eğitiminin ilkokuldan itibaren zorunlu hâle getirildiği; bazı ülkelerde ise temel altyapı ve öğretmen eğitimi eksikliklerinin devam ettiği görülmektedir. Örneğin Çin ve Hindistan, YZ'yi erken yaşlardan itibaren müfredata entegre ederek küresel rekabette avantaj elde etmeyi hedeflemektedir (Chen ve Wu, 2023).

Bu tablo, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi aktörler değil, aynı zamanda ulusal ve küresel eğitim politikalarına eleştirel katkı sunabilecek profesyonel kamu entelektüelleri olarak desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

6. Öğretmen Özerkliği ve Yapay Zekâ İlişkisi

6.1. Öğretmen ajansı ve karar verme

Öğretmen özerkliği, öğretmenin pedagojik kararlarını (hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme) profesyonel yargısına dayalı olarak alabilmesini ifade eder. YZ tabanlı sistemler, öğretmene hazır içerik ve “önerilen” öğretim yolları sunarak bu özerkliği hem destekleyebilir hem de gölgeleyebilir.

Son dönem çalışmalar, öğretmen–YZ ilişkisini yalnızca “teknoloji kaygısı” odağında değil, ajans (agency) kavramı temelinde tartışmaktadır. Kim ve Noh

(2024), öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını kendi pedagojik amaçlarıyla uyumlu hâle getirdiklerinde mesleki ajanslarının güçlendiğini; ancak kurumsal performans göstergelerinin baskın olduğu bağlamlarda YZ'ye bağımlı hâle gelerek ajans kaybı yaşayabildiklerini göstermektedir. Benzer biçimde Zydney ve arkadaşları (2023), GenAI destekli sınıflarda öğretmen özerkliğinin bağlama, kurum kültürüne ve öğretmenin karar verme deneyimine göre değiştiğini rapor etmektedir. Bu bulgular, öğretmen ajansının YZ çağında statik değil, bağlama duyarlı ve dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

6.2. Ortak ajans: öğretmen–YZ “co-agency” çerçevesi

Öğretmen–YZ ilişkisini insan–makine karşıtlığı yerine **co-agency** (ortak ajans) çerçevesinde düşünmek daha üretkendir. Bu yaklaşımda:

- YZ öğretmene alternatif değil, karar destek sistemi niteliğindedir,
- Öğretmen YZ'nin çıktıları ile bağlam bilgisi, etik değerler ve profesyonel yargıyı harmanlar,
- Öğrenciler hem insan hem de yapay zekâdan öğrenen aktif öznelerdir.

Luckin (2018), YZ'nin asıl değerinin “insan zekâsını artırmak” olduğunu savunur ve öğretim zamanının büyük bölümünün (yaklaşık %70–80) hâlen insanî etkileşim, işbirliği, iletişim ve eleştirel düşünmeye ayrılması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, öğretmen özerkliği ile teknolojik destek arasındaki dengeyi çerçeveleyen en güçlü modellerden biri olarak kabul edilmektedir.

Williamson ve Eynon (2024) ise ortak ajansın ancak şeffaf algoritmalar, veri koruma ilkeleri ve öğretmenlerin karar mekanizmalarına aktif katılımı ile mümkün olabileceğini belirtir.

6.3. İnsan-merkezli sınıf vizyonu

İnsan-merkezli bir sınıf vizyonunda öğretmenin özerkliği şu temel ilkelere dayanır:

1. YZ pedagojik amaçlara hizmet eden bir araçtır; amaç hâline gelemmez (UNESCO, 2024).
2. YZ'nin ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair nihai karar öğretmene aittir (OECD, 2023).
3. Öğretim süreçlerinde empati, etik sorumluluk, iletişim ve toplumsal duyarlılık merkezde olmalıdır (Holmes ve diğerleri, 2022).
4. Öğrenciler, YZ ile etkileşimlerinde eleştirel, yaratıcı ve sorumlu kullanıcılar olarak desteklenmelidir (Tuomi, 2024).

Bu vizyon, öğretmen ajansını korurken YZ'nin sunduğu üretken olanaklardan pedagojik yönden zengin bir şekilde yararlanmayı hedeflemektedir.

7. Öğretmen Eğitiminde Yapay Zekâ Entegrasyonu

7.1. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi

Öğretmen adaylarının YZ'yi hem öğrenme nesnesi (YZ hakkında öğrenme) hem de öğretim aracı (YZ ile öğrenme) olarak deneyimlemesi, mesleki hazırlığın temel unsurlarından biridir. Son çalışmalar, öğretmen adaylarının GenAI araçlarını kullanırken yüksek merak ile belirgin kaygıyı bir arada yaşadığını göstermektedir (Eutsler ve Long, 2024; Sailer ve diğerleri, 2023).

Bu nedenle eğitim fakültelerinde:

- “Eğitimde Yapay Zekâ Okuryazarlığı” derslerinin açılması,
- ÜYZ araçları ile senaryo üretme, madde yazma, rubrik geliştirme atölyelerinin kurulması,
- YZ'nin etik, hukuki ve sosyo-politik boyutlarını tartışan seminerlerin yaygınlaştırılması

geleceğin öğretmenlik mesleği açısından önemlidir.

7.2. Hizmet içi mesleki gelişim

Brandão ve arkadaşları (2024), YZ odaklı mesleki gelişim programlarının özellikle; etik karar verme, öğretmen kimliği, yansıtıcı düşünme boyutlarını içermesi hâlinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Nyaaba ve arkadaşlarının (2023) çevrim içi YZ eğitimleri, kısa süreli olsa dahi öğretmenlerin bilgi ve uygulama niyetlerini anlamlı biçimde artırmaktadır.

Kolhatin ve arkadaşlarının (2025) anlatı taraması ise YZ destekli öğretmen gelişiminin üç alanda yoğunlaştığını gösterir:

1. Dijital içerik üretimi,
2. Otomatik/özelleştirilmiş geribildirim,
3. Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen senaryo tabanlı uygulamalar.

Bu sonuçlar, hizmet içi eğitimlerin vaka temelli, disiplinler arası ve okul temelli projelerle desteklenmiş biçimde tasarlanmasını gerektirir.

7.3. Türkiye bağlamı için çıkarımlar

UNESCO (2024) ve OECD (2023) çerçeveleri dikkate alındığında Türkiye’de:

- Öğretmenlik Meslek Yeterliklerine YZ okuryazarlığı göstergelerinin eklenmesi,
 - Eğitim fakültelerinde dijital, bilgi ve YZ okuryazarlıklarının bütünleştirilmesi,
 - Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik YZ destekli özel programlar tasarlanması
- öncelikli hedefler arasında yer almaktadır.

8. Sınıf Yönetimi ve YZ Destekli Karar Sistemleri

8.1. Öğrenme analitiği ve öngörücü sistemler

YZ tabanlı öğrenme analitiği sistemleri, öğrencilerin etkileşim verilerini izleyerek devamsızlık, düşük başarı veya motivasyon kaybı gibi risklere ilişkin öngörüler sunabilmektedir. Bu tür sistemlerin “risk altındaki öğrencileri erken belirleme” potansiyeli yaygın biçimde raporlanmaktadır (Sailer ve diğerleri., 2023).

Öğretmenler sınıf yönetiminde:

- YZ raporlarını erken uyarı mekanizması olarak kullanabilir,
- Öğrencilerle bireysel görüşmeleri veriyle ilişkilendirebilir,
- Sınıf kurallarını ve çalışma gruplarını öğrenme verilerine göre uyarlayabilir.

8.2. Fırsatlar: kişiselleştirilmiş destek ve davranış yönetimi

YZ sistemleri dikkat süresi, katılım ve etkileşim biçimleri hakkında öğretmene zengin veri sunarak kişiselleştirilmiş müdahaleleri güçlendirebilir. Ayrıca ÜYZ araçlarıyla oluşturulan rol-oyunları ve sınıf içi senaryolar, sosyal-duygusal öğrenmeyi desteklemektedir (Tuomi, 2024).

8.3. Riskler: gözetim, etiketleme ve önyargı

YZ sistemlerinin gözetim niteliğindeki uygulamaları, öğrencilerde sürekli izlenme algısı yaratabilir. Robinson ve arkadaşları (2023), bu durumun özellikle ergen öğrencilerde güven ilişkisini zedelediğini ve okula bağlılık hissini azaltabildiğini göstermektedir.

Ayrıca Holmes ve diğerleri. (2022) ve Schiff (2022), YZ tabanlı sistemlerin dezavantajlı öğrencileri “riskli” kategorisine daha sık yerleştirme eğiliminde olabileceğini belirtmektedir.

Bu nedenle öğretmenler:

- YZ'yi şeffaflık ilkesiyle kullanmalı,
- Kararları yalnızca algoritmik çıktılara değil, çoklu veri kaynaklarına dayandırmalı,
- YZ'yi cezalandırıcı değil, rehberlik edici bir araç olarak konumlandırılmalıdır.

9. Sonuç ve Öneriler

Üretken yapay zekâ, öğretmenlik mesleğinin tarihsel olarak alışageldiğimiz formunu köklü biçimde dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, yalnızca teknik becerilerin güncellenmesi değil, aynı zamanda öğretmenliğin anlamının, değerlerinin ve toplumsal rolünün yeniden düşünülmesini gerektirir.

Bu bölümde ortaya konan tartışmalar ışığında şu sonuçlar öne çıkmaktadır:

1. Öğretmen rolleri genişlemekte ve derinleşmektedir. Öğretmen; içerik üreticisi olmanın ötesinde, öğrenme tasarımcısı, veri yorumlayıcısı, etik filtre ve duygusal rehber rollerini bir arada yürütmektedir.

2. YZ okuryazarlığı, öğretmen yeterliklerinin çekirdek boyutlarından biri hâline gelmelidir. UNESCO ve diğer çerçeveler, öğretmenler için etik YZ kullanımı, veri okuryazarlığı ve YZ pedagojisi gibi alanları tanımlamış durumdadır; ulusal yeterlik modelleri bu yönleri açıkça içermelidir.

3. Pedagojik-etik riskler, teknik düzenlemelerden çok daha fazlasını gerektirir. Akademik dürüstlük, veri mahremiyeti, algoritmik önyargı ve gözetim gibi riskler, yalnızca yasa ve yönergelerle çözülemez; öğretmenlerin etik muhakeme ve eleştirel dijital vatandaşlık becerilerinin güçlendirilmesi şarttır.

4. Öğretmen özerkliği, ÜYZ çağında yeniden tanımlanmalıdır. YZ, öğretmen ajansını zayıflatma potansiyeli kadar, profesyonel karar süreçlerini destekleme potansiyeli de taşır. Bu ikili yapı, ortak ajans (co-agency) çerçevesiyle yeniden düşünüldüğünde, insan-merkezli, eleştirel ve yaratıcı bir öğretmenlik vizyonu mümkün görünmektedir.

5. Öğretmen eğitimi programları, ÜYZ çağının gerektirdiği bütüncül bir dönüşüme ihtiyaç duymaktadır. Hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda YZ, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde ele alınmalı; vaka temelli, disiplinler arası ve bağlama duyarlı mesleki gelişim modelleri yaygınlaştırılmalıdır.

Politika, Uygulama ve Araştırma İçin Öneriler

- **Politika düzeyi:**

- Ulusal öğretmen yeterlikleri ve öğretim programlarında YZ okuryazarlığı ve etik YZ kullanımı açık göstergelerle tanımlanmalıdır.

- YZ araçlarının eğitimde kullanımına dair ulusal etik ilkeler ve veri koruma protokolleri geliştirilmelidir.

- **Okul ve fakülte düzeyi:**

- Okullarda YZ kullanım yönergeleri öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla birlikte oluşturulmalıdır.

- Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının ÜYZ ile otantik projeler geliştirdiği atölyeler yaygınlaştırılmalıdır.

- **Araştırma düzeyi:**

- Farklı branş ve eğitim kademelerinde öğretmenlerin ÜYZ kullanımları, uzunlamasına ve karma yöntemli çalışmalar ile izlenmelidir.

- YZ'nin öğretmenlerin duyuşsal deneyimleri (tükenmişlik, mesleki tatmin, öz-yeterlik) üzerindeki etkilerine odaklanan nitel çalışmalar desteklenmelidir.

- Kırsal ve dezavantajlı bölgelerde YZ'nin eğitimde fırsat eşitliği üzerindeki etkisi, eleştirel ve bağlama duyarlı araştırma tasarımlarıyla incelenmelidir.

Sonuç olarak, üretken yapay zekâ çağında öğretmenlik mesleği, “yerine geçilen” değil, “yeniden güçlendirilen” bir meslek hâline getirilebilir. Bunun için teknolojiyi merkeze alan değil, insan zekâsını, etik sorumluluğu ve toplumsal adaleti merkeze alan bir dönüşüm vizyonuna ihtiyaç vardır. Yapay zekâ öğretmenin yerine değil yanına konulmalıdır.

Kaynaklar

- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. K. (2023).** Exploring the educational potential of ChatGPT: Opportunities and challenges. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Brandão, J., Salvador, L., & Salinas, J. (2024).** Teacher professional development in the age of generative artificial intelligence: A systematic review. *Digital Education Review*, 45, 95–123. <https://revistes.ub.edu/index.php/der>
- Chen, Y., & Wu, J. (2023).** Global K–12 AI curriculum policies: Trends and challenges. *Computers & Education*, 194, 104696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104696>
- Dawes, L. (2020).** Ethical considerations for AI in K–12 assessment. *AI in Education Journal*, 14(2), 45–60.
- Eaton, S. E. (2023).** Academic integrity in the age of artificial intelligence: Ethical considerations for educators. *Journal of Academic Ethics*, 21(3), 415–432. <https://doi.org/10.1007/s10805-022-09451-5>
- Eutsler, L., & Long, S. (2024).** Preservice teachers' anxiety and readiness for artificial intelligence-enhanced instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 32(1), 25–44.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022).** Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Routledge.
- Katz, S., & Shneiderman, B. (2022).** Educators and the changing identity of teaching in AI-intensive environments. *AI & Society*, 37(1), 249–261. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01213-6>
- Kim, H., & Noh, J. (2024).** Teachers' agency in AI-rich classrooms: Impacts of generative AI tools on instructional decision-making. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104400. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104400>
- Kolhatin, Y., Berkovich-Ohana, A., & Meishar-Tal, H. (2025).** Integrating generative AI into teacher education: A narrative review. *Journal of Computers in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s40692-024-00260-3>
- Long, D., & Magerko, B. (2020).** What is AI literacy? A systematic literature review. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16.
- Luckin, R. (2018).** Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. UCL Institute of Education Press.
- Montacute, R., & Holt-White, E. (2022).** Education recovery and the digital divide. Sutton Trust.

- Ng, D. T. K., Leung, J., & Chu, S. K. W. (2021).** Teacher AI literacy: A review of conceptualizations and measures. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 1049–1070.
- OECD. (2023).** AI and the future of teaching. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ai-future-teaching>
- Prilop, C. N., Barrot, J., & Mishra, P. (2025).** AI-supported teacher learning: A systematic synthesis. *Educational Research Review*. (Early online release).
- Robinson, O., Lynch, T., & Demmans Epp, C. (2023).** Student surveillance, privacy concerns, and artificial intelligence systems in schools. *Computers in Human Behavior*, 141, 107633. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107633>
- Sailer, M., Schultz-Pernice, F., & Fischer, F. (2023).** Teachers' attitudes toward generative artificial intelligence in the classroom. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100154. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100154>
- Schiff, D. (2022).** Education and the ethics of algorithmic governance. *AI and Ethics*, 2(1), 35–45. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00080-5>
- Tan, C. Y. (2024).** Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100576. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100576>
- Tuomi, I. (2024).** AI literacy frameworks for teacher education: A global review. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 389–409. <https://doi.org/10.1111/bjet.13382>
- UNESCO. (2024).** Guidance for generative AI in education and research. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386796>
- U.S. Department of Education. (2023).** Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations. Office of Educational Technology.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2024).** AI governance, datafication, and the future of teacher autonomy. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 213–229. <https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2390172>
- Williamson, B., & Kizilcec, R. (2024).** Algorithmic bias, fairness and accountability in education. *Learning, Media and Technology*, 49(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2247771>
- Wu, L., Lee, J., & Yuan, Y. (2024).** Understanding teacher AI literacy: Dimensions, challenges, and opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104297.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019).** Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher

education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Zhai, X. (2024). Professional development for AI integration in schools: A meta-review. *Computers & Education*, 204, 104914.

Zhou, X. (2023). Navigating AI inequalities in Asian education systems. *OECD Education Working Papers*.

Zydney, J. M., Seo, K. K., & Carter, K. (2023). Teacher agency in AI-enabled learning environments. *Computers & Education*, 205, 104853. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104853>

BÖLÜM 8

Türkiye’de Fen Eğitimi Kapsamında Sanatla İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi*

Nazmiye Nurşura Arslan Küçüktaş¹ & Ersin Elmaci²

* Bu kitap bölümü Nazmiye Nurşura ARSLAN KÜÇÜKTAŞ’ın 2024 yılında Siirt Üniversitesi’nde tamamladığı “Türkiye’de Fen Bilgisi Kapsamında Sanatla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi” başlıklı tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

¹ Öğrt., MEB., ORCID: 0009-0003-5736-5668

² Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2265-2002

1.1. Giriş

Fen bilimleri dersi içeriğinden kaynaklı olarak doğa ve görsel içerikler olarak kapsamı geniş kavramları içerir. Doğa incelendiğinde çeşitli unsurların birlikte toplandığı, ayrı ayrı düşünülmediği görülmektedir. Çevrede gözlenen bu sistemli yapı sınıf ortamına da aktarılmalı, çeşitli disiplinler birleştirilmelidir. Disiplinler birbirinden ayrıştırılmadan öğretilmelidir (McComas ve Wang, 1998). Fen ve sanatın etkileşiminin bireylerin konu ve derse olan ilgisi arttıracığı, derse odaklanmasını sağlayacağı tahmin edildiği gibi disiplinler arası etkileşimi fark etmelerini de sağlayabilir (Mason ve Steedly, 2006).

Sanat entegrasyonu, sanatın farklı türlerdeki pek çok dallıyla etkileşim sağlayıp, yaratıcı detaylarla zenginleştirilerek anlamlı ve kalıcı öğrenmenin mümkün olması ihtimalinin arttırıldığı bir öğretim yaklaşımıdır (Dinç ve Karahan, 2021). Bir araya getirilen sanat dallarına, derslere ait içerik ve kazanımların sanatsal nitelikli çalışmalar neticesinde öğrenciye iletildiği sanat entegrasyonu yöntemi, iki veya daha fazla disiplin alanı arasında oluşturulabilir (Türkoğuz ve Yayla, 2010). Sanatın derslere nasıl uyumlandığı ve öğrencide nasıl bir sonuç oluşturduğu da merak konusu olmuştur. Sanat Entegrasyonu, sanatın bireyde yaratıcı düşünme, işbirliği kurma, iletişim ve eleştirel yaklaşma becerilerini geliştirme özelliğiyle karşımıza çıkmaktadır (Dinç ve Karahan, 2021). Günümüzde kullanılan eğitim öğretim süreçlerinde sanatsal aktivite ve çalışmalar boş ders gibi görülse de aslında sanatsal vasıfları olan çocukların beyinlerinin daha verimli çalıştığı bir gerçektir. Albert Einstein'ın "Hayal gücü bilgiden önemlidir" sözü, hem sanatın önemini vurgulamış hem de yaratıcılığı ve estetik düşünme becerisi gelişmiş bireyin, hangi meslek grubunda olursa olsun, muhakkak yaptığı işe ve çevresine daha fazla katkı sağlayacağını hatırlatmaktadır (Dinç ve Karahan, 2021).

STEM uygulamalarında sanatın kullanılması ve sanatsal süreçlerin dahil edilmesi, yeni ürünler tasarlama sürecinde yaratıcı düşünme becerisini ortaya çıkaracak ve görsel açıdan da güçlü ürün ve tasarımların ortaya çıkmasına katkıda bulunacaktır. Bu nedenle STEM eğitimine sanat (art) eklemenin önemli olduğu düşünülmektedir. STEM; süreç içinde sanat-tasarım, girişimcilik, programlama gibi ilavelerle geliştirilerek düzenlenmiştir (Akgündüz ve ark., 2015). STEM çalışmalarının yenilikçi ve estetik görüşle değerlendirmesinin kıymetine vurgu yapan STEAM ortaya çıkmıştır (Gülhan ve Şahin, 2018). STEAM; STEM'e sadece A harfinin eklenmesi değil, çevreye, uzaya, doğaya, bilime, sanata farklı açıdan bakılarak derleyici ve düzenleyici olarak değerlendirilmesi daha verimli sonuçlar ortaya çıkaracaktır (Gülhan, 2022).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de lisansüstü düzeyde yapılan çalışmalarda fen bilgisi kapsamında sanatla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve içerik analizinin yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve TRDizin veri tabanlarında bulunan çalışmalardan fen bilimleri dersinde uygulanan sanat etkinlikleri ile ilgili yapılmış 2008-2024 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Araştırma ile fen bilgisi ve sanatın bütünleştirilmesi sonucu elde edilen verimli çalışmalar gruplandırılmıştır. Araştırmanın hedefleri aşağıdaki şekilde detaylandırılabilir: Çalışmaların tespiti: Araştırma, belirlenen veri tabanlarında fen bilgisi ve sanat eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaların doktora/yüksek lisans veya araştırma makalesi olup olmadığı, yayın yılı, sınırlılıkları ve diğer temel bilgiler belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Analiz edilecek bilimsel çalışmaların türlerine göre dağılımı nedir?
2. Analiz edilecek bilimsel çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
3. Analiz edilecek bilimsel çalışmaların sınırlılıklarına göre dağılımı nedir?
4. Analiz edilecek bilimsel çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı nedir?
5. Analiz edilecek bilimsel çalışmaların araştırma desenleri nedir?
6. Analiz edilecek bilimsel çalışmalarda kullanılan konu içerikleri nedir?
7. Analiz edilecek bilimsel çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nedir?

3. Yöntem

Bu çalışmada, 2008-2024 yılları arasında Türkiye'de fen bilgisi kapsamında sanatla ilgili yapılan çalışmalar alanında uygulanan lisansüstü çalışmaların yedi değişken açısından eğilimleri incelenmiştir. İncelenen tez ve makalelerin türleri, yılları, sınırlılıkları, çalışma grupları, araştırma yöntemleri, araştırma konuları ve veri toplama araçları gibi özellikleri sistematik bir şekilde kodlanarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre tablo ve grafiklerle görselleştirilmiştir. Bu sayede, Türkiye'de fen bilgisi kapsamında sanatla ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri ve bu çalışmaların hangi etkinlikleri içerdiği incelenmiştir.

3.1. Evren/Örneklem

Bu araştırma 2008-2024 yıllarını kapsayan Türkiye'de fen bilgisi kapsamında sanatla ilgili yapılan çalışmalar, "fen bilgisi ve sanat ", "fen ve sanat", "fen ve müzik", "fen ve resim" ve "STEAM" kavramları aratılarak toplam 18 çalışmadan (13 tez ve 5 makale) elde edilmiştir. Elde edilen bu çalışmalar çalışmanın örneklemi oluşturmaktadır. (incelenen çalışmalar Tablo 4.1'de sunulmuştur).

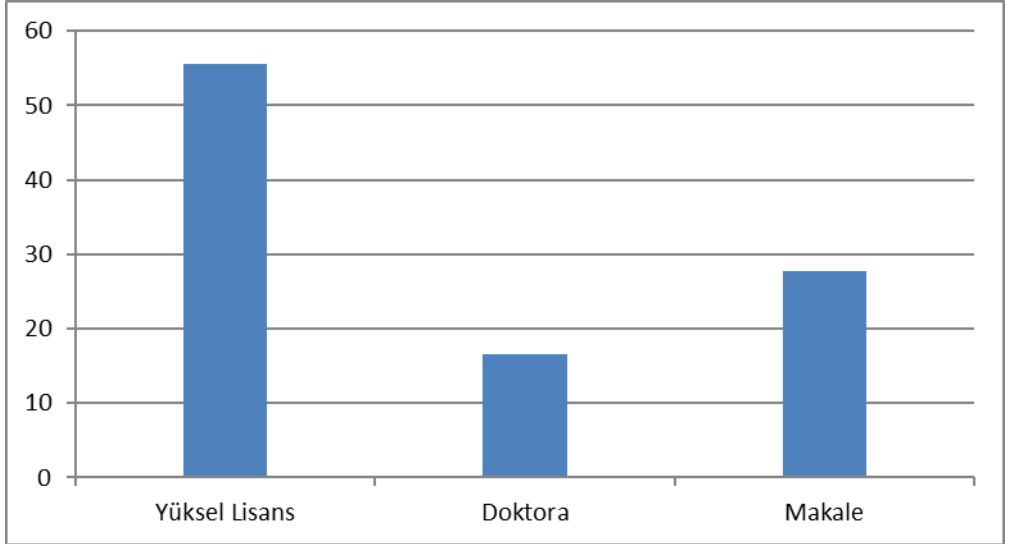
3.2. Veri Toplama ve Analiz Sonucu

Araştırmada, veri toplama aracı olarak ilgili lisansüstü çalışmaların betimsel olarak taraması yapılmıştır. Araştırmada Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Ulakbim veri tabanlarından "fen bilgisi ve sanat ", "fen ve sanat", "fen ve müzik", "fen ve resim" ve "STEAM" anahtar kelimeler kullanılarak 2008-2024 yılları arasında toplam 18 çalışma (13 tez ve 5 makale) araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada öncelikle çalışmaların "tür", "yıllara göre dağılımı", "Sınırlılıklarının olup olmadığı", "katılımcıların örneklem grubu", "Araştırma desenleri ve türleri", "konu içerikleri", "veri toplama araçları" yüzde ve grafikler şeklinde sunulmuştur. Ayrıca belirlenen kaynak, tür, sınırlılıklar, çalışma grubu, yöntem, konular, veri toplama araçları ve bulgular 8 tema kapsamında tablo şeklinde sunulmuştur.

4. Bulgular

4.1. Analiz Edilen Bilimsel Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

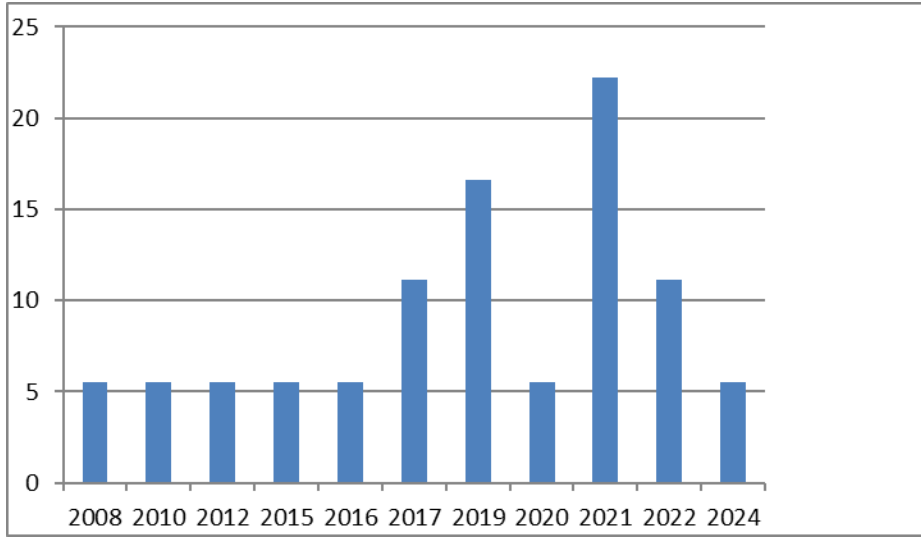
Fen bilgisi kapsamında sanat çalışmalarıyla ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmı %55,5'i (n=10) yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Geri kalan %27,7'si (n=5) makalelerden, %16,6'lık kısmı ise doktora tezlerinden araştırılmıştır. Tezlerin bir kısmı daha sonra makale olarak yayınlanmış olsa da detaylı veri ihtiva etmesinden dolayı bu araştırmada tezler olan halleri değerlendirmeye alınmıştır. Bilimsel çalışmaların türlerine göre dağılımı Şekil 4.1.'de gösterildiği gibidir.



Şekil 4.1. İncelenen bilimsel çalışmaların türleri

4.2. Analiz Edilen Bilimsel Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Fen bilgisi kapsamında sanat çalışmalarıyla ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımında aşırı bir fark görülmemekle birlikte 2021 ve 2019 yıllarında diğer yıllara nazaran daha çok çalışma yapılmıştır. Konu ile ilgili en çok çalışma 4 çalışma sayısı ile 2021 yılında yapılır iken bunu 3 çalışma ile 2019 yılı takip etmektedir. Oran olarak bakıldığında 2021 yılında yapılan çalışmalar tüm çalışmaların %22,2'sini, 2019 yılında yapılan çalışmalar ise %16,6'sını oluşturmaktadır. 2024, 2020, 2016, 2015, 2012, 2010 ve 2008 yıllarında sadece birer çalışma yapılırken, 2023, 2018, 2014, 2013, 2011 ve 2009 yıllarında konu ile ilgili çalışma yapılmamıştır. Araştırma verilerinin oranları şekil 4.2.'de gösterilmiştir.



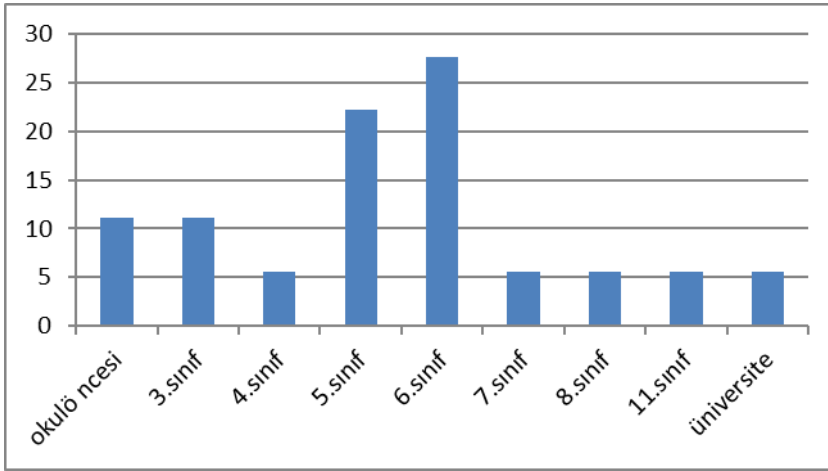
Şekil 4.2. İncelenen Bilimsel Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

4.3. Analiz Edilen Bilimsel Çalışmaların Sınırlılıklarına Göre Dağılımı

Bilimsel çalışmalarda incelenen tez ve makalelerin %72,2'sinde (n=13) sınırlılıklarına yer verilirken, %27,7'sinde (n=5) ise sınırlılıklara yer verilmediği gözlenmiştir. Bilimsel çalışmaların sınırlılıklarına göre dağılımı Şekil 4.3.'te gösterilmiştir.

4.4. Analiz Edilen Bilimsel Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

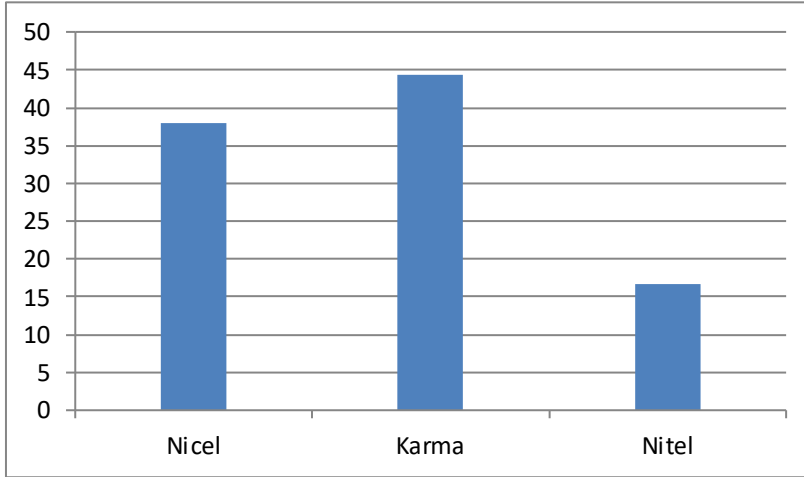
Konu ile yapılan araştırmalarda çalışmaların büyük çoğunluğunun farklı farklı yaş grupları ile uygulandığı gözlemlenmiştir. Aynı sınıf düzeyine ait çalışma sayısı oldukça azdır. Bununla birlikte çalışmalarda en çok uygulama yapılan sınıf grubu %27,7 (n=5) oranı ile 6.sınıflar iken bunu %22,2 (n=4) oran ile 5.sınıflar takip etmektedir. Araştırmayla ilgili veriler Şekil 4.4.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Araştırmaların örneklem grubuna göre incelenmesi

4.5. Analiz Edilen Bilimsel Çalışmaların Araştırma Desenleri

Fen bilgisi eğitimi kapsamındaki sanat etkinlikleriyle ilgili yapılan araştırmaların araştırma desenleri kapsamı incelendiğinde %44,4 (n=8) oran ile karma araştırma deseni kullanıldığı, %38 (n=7) oran ile de nicel araştırma kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel araştırma ise %16,6 (n=3) oran ile en az tercih edilen araştırma deseni olmuştur. Bu araştırma desenlerine ilişkin grafik Şekil 4.5.'te gösterilmiştir.

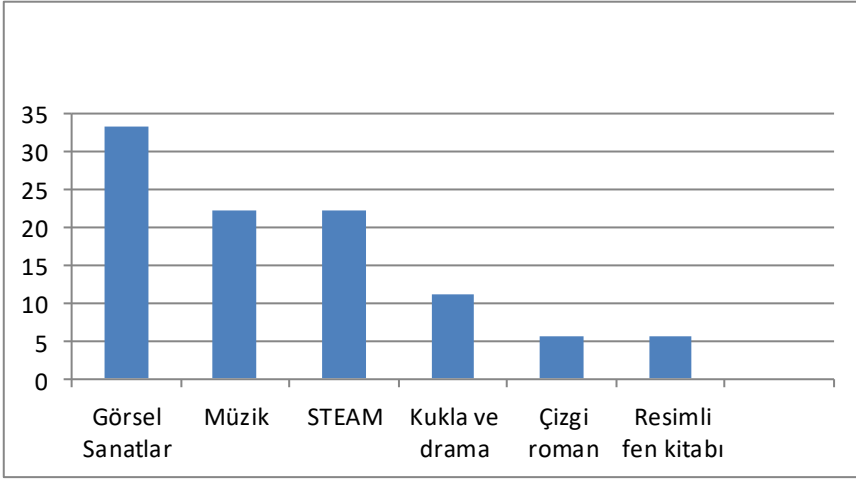


Şekil 4.5. Araştırmaların araştırma desenlerine göre incelenmesi

4.6. Analiz Edilen Bilimsel Çalışmalarda Kullanılan Konu İçerikleri

Fen bilgisi dersi kapsamındaki sanat etkinlikleri incelendiğinde olabildiğince çeşitli çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Çalışmaların içeriklerine bakıldığında

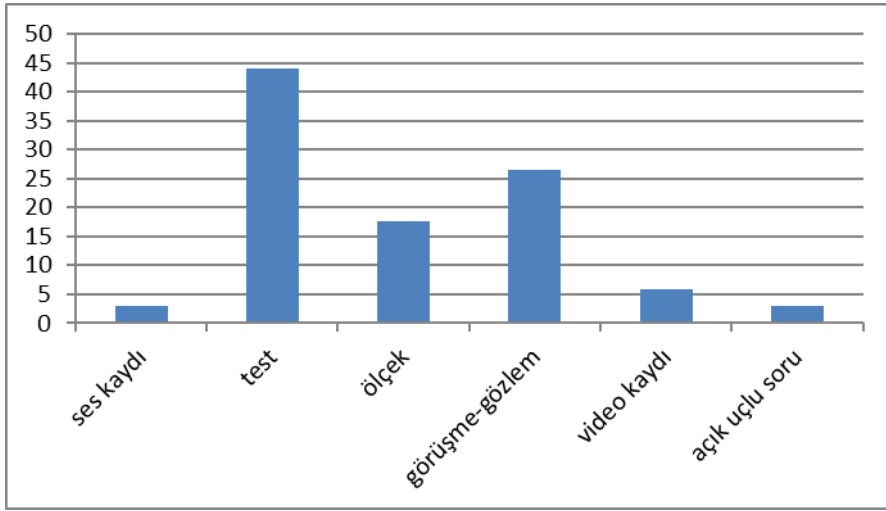
%33,3 (n=6) oranıyla görsel sanatlar etkinlikleri önde gelmektedir. Görsel sanatlar etkinlikleri içinde birden fazla çeşit içermektedir. Oranın yüksek çıkmasında bunun da etkisi olduğu düşünülmektedir. Steam ve müzik çalışmaları %22,2 (n=4) oran ile çalışmaların yapıldığı bir diğer sanat grubu olmaktadır. Kukla ve drama kullanımı %11,1 (n=2), çizgi romanlar ve resimli fen kitapları %5,5 (n=1) oranlarına sahiptir. Araştırmada incelenen sanat dalları konularına göre grafik Şekil 4.6.'da verildiği gibidir.



Şekil 4.6. Araştırmada kullanılan sanat türleri

4.7. Analiz Edilen Bilimsel Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma konusunun içeriği kapsamında yapılan çalışmalarda nicel ve nitel pek çok veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları içerisinde en çok tercih edilen %44,1 oran ile test çeşitleri olmuştur. Testleri %26,4 oran ile yarı yapılandırılmış görüşme-gözlem çalışmaları takip etmektedir. En az tercih edilen veri toplama araçları ise %2,9 oranlar ile açık uçlu sorular ve ses kaydı olmuştur. Veri toplama sürecinde kullanılan araçlar Şekil 4.7.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.7. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları

KİTABIMIZIN ÖLÇÜSÜ 16 X 24 DİKEYDİR. DİKEY BİR KİTAPTA A4 YATAY BİR TABLO KULLANILAMAZ. TABLONUZU FORMATIMIZA GÖRE DÜZENLEMENİZİ RİCA EDERİZ.

Tablo 1. Analizi Yapılan Bilimsel Çalışmaların İçerikleri

Kaynak	Tü r	Sınırl ılıkla r	Çalışm a grubu	Yönte m	Konular	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Neslihan Dilşad DİNÇ Çağatay İNAM KARAHA N (2021)	Do kto ra Te zi	Veril miş	40 kişilik 5.sınıf fen bilimleri dersi öğrenci eri	Karma araştır ma yöntem i kullanılı mıştır.	Ortaokul 5.sınıf öğrenci erinin fen bilimleri dersinde sanat entegras yonu uygulam aları	Başarı testleri ve ses kayıtların ın kağıda aktarımı analiz edilerek veri toplanm ıştır. Ön test-son test ve temel görüşme (mülakat) yapılmış tır.	Fen Bilimleri dersinde sanat entegrasyo nu ile öğrencileri n uygulanan dersten faydalandı kları ve farklı derslerde de anlaşılmas ı zor konularda bu gibi yöntemin kullanılabi leceği tespit edilmiştir.

Zülfıye Melis DEMİR (2022)	Do kto ra Te zi	Veril miş	4. sınıfa devam eden 40 öğrenci, 1 sınıf öğretme ni ve 9 öğrenci velisi	Karma araştır ma yöntem i kullanıl mıştır.	Sanat etkinlikl eri ile bütünleş tirilmiş ilkokul fen bilimleri dersinin öğrenme sürecine etkisi	Araştırm anın verileri; fen bilimleri dersi başarı testi, fen bilimleri dersi tutum ölçeği, genel yaratıcılı k ölçeği, video kayıtları, öğrenci ürünleri ve görüşme formlarıy la toplanmı ştır.	İlkokulda eğitim sürecinde fen bilimleri dersleri ile sanatın birleştiril mesinin öğrencileri n derse aktif katılımları nı sağladığı, keyif aldıkları ve öğrenme sonuçların ın zenginleşti rdiği görülmüş tür.

Gülşah GÜNŞEN Gülden UYANIK (2021)	M ak ale	Veril memi ş	Okul öncesi öğrencil eri, öğretme nleri ve aileleri	İçerik ve betimse l analiz yapılmış tır.	Fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları nın fen öğrenme deki önemi	Bu araştırma da veri toplama yöntemle rinden içerik analizi kullanılm ıştır.	Erken çocukluk dönemind e bulunan bireylerin fen konulu bilgi verici resimli çocuk kitaplarını n okul öncesi dönem bireylerini n gelişimine uygun olmaması, metin resimleme ilişkisinin uygun olmaması, kavram yanılgısı oluşturma sı, çeviri hataları gibi konularda temkinli davranılm alıdır.
Kaynak	Tü r	Sınırl ılıkla r	Çalışm a grubu	Yönte m	Konular	Veri Toplama Araçları	Bulgular

Rabia AYDIN (2021)	Yüksek Lisans Tezi	Verilmiş	20 okul öncesi öğrencisi	Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.	Okul öncesi eğitimin de drama ve kukla uygulamalarının öğrenmenin kalıcılığına etkisi	Veri toplama yöntemi olarak çizim ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Öntest-sontest, kalıcılık testleri uygulanmıştır.	Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında drama ve kukla çalışmalarının öğrenmenin kalıcılığını pozitif yönde etkilediği genellenebilir.
Şengül S. Anagün (2010)	Makale	Verilmiştir	5.sınıfta eğitim gören 15 öğrenci	Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.	Kuklaların fen ve teknoloji dersinde öğrenci katılımına ve öğrenmeye etkisi	Veriler, kontrol grupsuz deneysel desen ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Bilgi testi, video kaydı, çalışma yapıları kullanılmıştır.	Araştırma sonunda, fen bilimleri dersinde kukla kullanımının öğrencilerin derse katılımını olumlu etkilediğini ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını gözlenmiştir.

Kevser ARSLAN Hakan AKÇAY (2022)	Makale	Verilmemiş	Çalışma grubunu, altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci oluştur maktadır.	Nicel araştırma yöntemlerinde n yarı deneyse l desen kullanılmıştır.	Çizgi Romanla Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi	Çalışmada, veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılmıştır.	Araştırma da sonuçların a göre, pixton uygulamas ıyla oluşturulan çizgi romanlarla desteklenmiş fen öğretiminin geleneksel fen öğretimine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretimi sürecinde öğretmenler tarafından çizgi romanlardan yararlanıla bileceği görülmüştür.
Kaynak	Tür	Sınırlılıklar	Çalışma grubu	Yöntem	Konular	Veri Toplama Araçları	Bulgular

Hediye Şule AYCAN Ebru GÜÇ (2017)	Makale	Verilmemiş	Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş ve ön-test aşamasında 156, son-test kısmında 148 kişiye ulaşılmıştır.	Araştırmada deneyselel araştırma yapılmış ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.	Geleneksel Türk sanatı ebrunun fen eğitiminde kullanımı	Katılımcılara “Bilim ve Sanat Bütünleşmesi için Tutum Ölçeği” ile “Genel Kimya Başarı Testi” uygulanmıştır.	Yapılan deneysel çalışmaların ışığında, fen ve sanat bütünleşmesine yönelik çalışmalar da deney grubunun olumlu tutum geliştirdiği ve başarıda büyük ölçüde fark olduğu tespit edilmiştir.
Suat TÜRKOĞUZ (2008)	Doktora tezi	Verilmiş	Deney grubunda 24, kontrol grubunda 25, 6.sınıf öğrencisinin bulunduğu grup ile çalışılmıştır.	Deneysel araştırma yöntemi, Nicel araştırma yöntemi	Görsel sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi	Bu araştırmada veriler tutum ölçeği, başarı testi kullanılarak elde edilmiştir.	Yapılan araştırma sonunda görsel sanatlar etkinlikleriyle zenginleştirilen fen bilimleri dersinde yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin başarı ve tutumlarında olumlu yönde artış olduğu gözlemlenmiştir.
Kaynak	Tür	Sınırlılıklar	Çalışma grubu	Yöntem	Konular	Veri Toplama Araçları	Bulgular

Sevinç KAÇAR (2012)	Yüksek Lisans Tezi	Verilmiş	Deney grubunda 24, kontrol grubunda 22, 6.sınıf öğrencisinin bulunduğu grup ile çalışılmıştır.	Yarı deneysel desen kullanılarak karma araştırma yöntemi uygulanmıştır.	Görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve sanat etkinlikleri ile fen öğrenme tutumlarına etkileri	Bu araştırma da veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve ön test son test yapılarak toplanmıştır.	Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yöntemiyle ilgili olumlu duygular beslediği tespit edilmiştir.

Hazel KAR (2015)	Yüksek Lisans Tezi	Verilmiş	Çalışma grubu 20 (13 kız, 7 erkek) 5. Sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur.	Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.	Görsel sanatlar etkinlikleri ile desteklenen fen öğretimi	Çalışmanın verileri Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) Testi, Kariyer Seçimi Anketi ve yapılandırılmamış gözlem ile toplanmıştır.	Görsel sanat etkinlikleri ile zenginleştirilmiş fen öğretiminin, öğrencilerin gözlem, çıkarım yapma, değişkenleri belirleme ve deney tasarlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu, karşılaştırmalı sınıflama, tahmin, kestirme, ölçme, bilgi, veri toplama, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinin gelişmesine sınırlı katkı sağladığı, deney malzemelelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma, verileri kaydetme ve sunma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayamadığı

							belirlenmiştir.
Kaynak	Tür	Sınırlılıklar	Çalışma grubu	Yöntem	Konular	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Zeynep AKÇA (2016)	Yüksek Lisans Tezi	Verilmiş	40 kişilik 8.sınıf öğrenci grubu ile çalışılmıştır.	Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.	Müzik eğitimi veren kuruluşların fen eğitiminde kullanılması öğrencilerin akademik ve bilimsel düşünme becerilerine etkisi	Bu araştırmada nicel verilerin toplanması için ön test son test uygulaması, nitel verilerin toplanması için ise görüşme yöntemi kullanılmıştır.	Çalışma grubuyla yapılan görüşmeler neticesinde müzik eğitimi veren kuruluşların (konservatuarların) öğrenciler için eğitim öğretim yeri olarak kullanılması, fen dersi ile ilgili kavramların öğretilmesinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayşe SAĞIROĞLULARI (2017)	Yüksek Lisans Tezi	Verilmiş	6. sınıfta eğitim gören 40 öğrenci ile çalışılmıştır.	Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.	Ortaokul fen bilimleri derslerin de müzik destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi	Bu çalışmada verilerin toplanması için ön test son test uygulaması yapılmıştır.	Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, müzik destekli öğretimin de Fen Bilimleri derslerinde bir öğretim yöntemi olarak uygulanabileceği tespit edilmiştir.
Sena TURAN (2019)	Yüksek Lisans Tezi	Verilmiş	3.sınıfta eğitim gören 30 öğrenci ile çalışılmıştır.	Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.	İlkokul fen bilimleri dersinde müzik yoluyla öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi	Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ön test son test yarı deneysel çalışması yapılmıştır.	Müzik yoluyla öğretimin geleneksel yöntemlere göre öğrenci ders başarısına pozitif yönde artış meydana getirdiği tespit edilmiştir.
Kaynak	Tür	Sınırlılıklar	Çalışma grubu	Yöntem	Konular	Veri Toplama Araçları	Bulgular

Selçuk KOLSUZ Nil DUBAN (2019)	M ak ale	Verilme miş	İlkokul 3.sınıf öğrencil eri	Karma yöntem kullanıl an bir araştır manın nitel kısına yer verilmi ştir.	İlkokul öğrencil erin STEAM disiplinl erine ilişkin görüşleri	Bu araştırma da yüz yüze yarı yapılandı rılmış görüşmel er kullanılm ıştır.	STEAM uygulamal arında yaptığı tasarımlar a ürün ortaya koyması öğrencileri derse yönelik olumlu şekilde güdülemiş tir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrenciler, öğrendikle ri bilgiyi günlük yaşamda ne şekilde kullanabil eceklerini gözlemle me fırsatı bulmuştur.

Zeynel AZKIN (2019)	Yüksek Lisans Tezi	Verilmiş	11.sınıf a giden 26 öğrenci ile çalışılmıştır.	Nitel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı karma desen tercih edilmiştir.	STEAM Uygulamalarının öğrencilerin sanata yönelik tutumlarına, STEAM anlayışlarına ve mesleki ilgilerin etkisinin incelenmesi	Bu araştırmada veriler, tutum ölçeği ve görüşme formu ile elde edilmiştir.	Yapılan çalışmanın sonunda katılımcıların STEM mesleki ilgilerinin arttığı ve bunun son test lehine olduğu yine sanata yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde geliştirdiği bunun son test lehine olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar yapılan STEAM uygulaması akademik alanda ve sanatsal alanda olumlu şekilde katkı oluşturduğunu belirtmiştir.

Sibel KARAKU YU (2021)	Yüksek Lisans Tezi	Verilmiş	6. sınıfta öğrenim gören toplam 57 öğrenci ile çalışılmıştır.	Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.	Ortaokul 6.sınıf yoğunluk konusunun öğretimi nde fen – teknoloji – sanat – matematik – mühendislik STEAM yaklaşımının etkinliği nin incelenmesi	Araştırma nicel veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği, algı ölçeği, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.	Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası fen bilimleri dersine karşı tutumlarının da anlamlı bir fark olmadığı, deney grubundaki öğrencilerin STEAM çeşitli alt boyutların da çalışma öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler oluşturduğu tespit edilmiştir.
Kaynak	Tür	Sınırlılıklar	Çalışma grubu	Yöntem	Konular	Veri Toplama Araçları	Bulgular

İlknur YILDIRI M (2021)	Yü ks ek Lis an s Te zi	Veril miş	7. sınıfta öğrenim gören 64 öğrenci ile çalışılmıştır.	Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.	Fen – teknoloji – mühendislik – sanat – matematik (STEAM) yaklaşımının 7.sınıf karışım lar ve karışım ların ayrılmas ı konularının eğitimin de etkinliği	Veri toplama aracı olarak nitel kısım için yarı yapılandırılmış görüşme formu nicel kısım için başarı testi, tutum ölçeği, kaygı ölçeği ve algı ölçeği kullanılmıştır.	Yapılan çalışma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının, fen dersine yönelik tutumlarının, kaygı düzeylerinin ve STEAM çalışmalarına yönelik algılarının uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde olumlu yönde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Tülay ŞENEL ÇORUHL U Sevil Damla TERZİOĞ LU (2024)	M ak ale	Veril memi ş	Araştır ma grubu 5. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci den (12 kız, 22 erkek) oluşmak tadır	Nicel araştır ma yöntem i kullanıl mıştır.	Ortaokul 5.sınıf fen bilimleri dersinde eğitsel şarkı kullanım ının öğrencil erin kavram yanılığla rını giderme deki etkisi	Araştırm ada veri toplama aracı olarak araştırma cı tarafında n hazırlana n “Mantar Kavram Testi” kullanılm ıştır.	Araştırma sonucuna göre Fen bilimleri dersinde kullanılan eğitsel şarkı uygulamal arının konu ile ilgili eksiklikler in giderilmes inde ve kavram yanılığın oluşmasını n engellenm esinde olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüşt ür.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’de fen bilgisi kapsamında sanatla ilgili yapıla lisansüstü düzeydeki bilimsel araştırmalara dayanan bir analiz yapılmıştır. Araştırmaların türü, yılı, sınırlılıkları, çalışma grubu, araştırma yöntemi, araştırma konuları ve veri toplama araçları gibi başlıklar incelenmiştir.

Çalışmalar kapsamında yapılan araştırma verileri ışığında, 2008-2024 yılları arasında 18 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 10’u yüksek lisans tezi, 3’ü doktora tezi, 5’i ise makaledir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinden makaleye çevrilenlerine de rastlanmıştır. Yüksek lisans tezlerinden bazıları daha sonra makale olarak yayınlanmış olsa da araştırma da daha detaylı veri etmek adına yüksek lisans tezi olarak yer verilmiştir. 2021 yılı genel anlamda fen ve sanat kavramlarıyla ilgili en çok çalışmanın yapıldığı yıl olarak belirlenmiştir. Çalışmalar büyük çoğunlukla öğrencilere yönelik yapılmıştır. Öğrenci gruplarında en çok çalışma yapılan grup ilköğretim okullarında bulunan öğrenciler olmuştur. Üzerinde en çok çalışma ve uygulama yapılan alanlar görsel sanatlar ve STEAM çalışmaları olduğu belirlenmiştir.

Tüm çalışmalar incelendiğinde fen ve sanat etkileşimin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olmasının yanı sıra öğretmenler içinde yeni fikir kapılarını açan bir uygulama olduğu görülmüştür. Sanatın fen bilimlerine entegrasyonu ile öğrencilerin ilgi ve dikkatleri artmış, kalıcı öğrenmeler sağlamaları sağlanmıştır. Buna artı olarak, sınıfta sanatın herhangi bir konusunda yetenekli olan fakat bunu sergileme fırsatı bulamamış öğrencilerin kendini gösterebilmesi ve yeteneklerini keşfedebilmesi içinde uygun ortamlar oluşturulmuştur. Öğrenciler ortaya çıkardıkları ürünler ile özgüven kazanmış aynı zamanda somut öğrenme ortamı yakalamıştır. Fen bilgisi dersinin doğası ve ihtiva ettiği konular gereği sanat ile etkileşim alanının çok geniş olduğu, uygulanan etkinliklerin tüm öğrencilere ve sınıf düzeylerine uyumlu, kapsamlı, ilgi çekici, eğlenceli ve öğretici unsurları barındırdığı gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerle düzenlenen dersler canlı ve eğlenceli geçeceği için öğrencilerin ilgisinin dağılma ihtimali azalacak, eğlenerek öğrenme fikri gerçekleştirilmiş olacaktır. Gelecekte fen bilimleri ve sanat entegrasyonunu daha iyi yapabilecek öğretmenler, yeni fikirler ve uygulamalar yapılması eğitimin verimliliğini arttıracaktır. Bu nedenle kendini geliştirmeye açık, çok yönlü, işini severek yapan öğretmenlere ihtiyaç vardır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında fen bilgisi ve sanatın etkileşimde olduğu derslerin artırılması ve bu konuda çalışmalar yapılması yeni nesil öğretmenlerin çok yönlü becerilerini geliştirmede etkili olabilir.
- Aktif olarak öğretmenlik mesleğini icra edenlere, derslerde uygulayabilecekleri fen bilgisi ve sanat entegrasyonu çalışmalarıyla ilgili bilgi verecek, fikir üretmelerine yardımcı olacak, çalışmalar yapmalarına teşvik edecek hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin derslerde kullanabilecekleri sanat etkinlikleriyle ilgili derleme bir kaynak kitap hazırlayabilir.
- Öğretmenlerin fen ve sanat entegrasyonu ile ilgili kurslara ulaşılabilirliği artırılarak bu etkinliklere katılımları teşvik edilebilir.
- Öğrencilerin sadece bilimsel bilgiyi ezberlediği, sanatsal becerilerine önem verilmediği bir eğitim sistemi tercih edilmemelidir. Ders başarısı düşük olarak nitelendirilen öğrencilerin de yeteneklerini keşfetmesine olanak sağlayacak eğitim ortamları düzenlenerek tüm öğrencilerin kendi yeteneklerinin kıymetli olduğunu fark ettiği bir eğitim sistem düzenlenebilir.
- Öğretmenler ve öğrencilere fen bilimleri ve sanat etkinliklerinde kullanabilecekleri malzemeleri temin etme sürecinde yardımcı olunabilir.

- Tüm bunların genelinde toplum olarak sanat ve sanatçıya, fen bilimleri ve bilim insanlarına, eğitim ve eğitimcilere verilen değeri artırılması için çalışmalar yapılabilir.

Bu öneriler, fen bilgisi ve sanat alanındaki uygulamaların iyileştirilmesine, geliştirilmesine ve desteklenmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, Z. (2016). Müzik eğitimi veren kuruluşların fen eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel düşünme becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? İstanbul: Aydın Üniversitesi.
- Anagün, S. S. (2010). Kuklaların fen ve teknoloji dersine öğrenci katılımına ve öğrenmeye etkisi. *Education Sciences*, 5(4), 1984–1992.
- Arslan, K., & Akçay, H. (2022). Çizgi romanla fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 14–31.
- Aydın, R. (2021). Okul öncesi fen eğitiminde drama ve kukla uygulamalarının öğrenmenin kalıcılığına etkisi (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Aycan, H. Ş., & Güç, E. (2017). Geleneksel Türk sanatı ebrunun fen eğitiminde kullanımı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1–9.
- Azkın, Z. (2019). STEAM (fen–teknoloji–mühendislik–sanat–matematik) uygulamalarının öğrencilerin sanata yönelik tutumlarına, STEAM anlayışlarına ve mesleki ilgilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Çoruhlu, T. Ş., & Terzioğlu, D. (2024). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinde eğitsel şarkı kullanımının öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermedeki etkisi: Mantarlar örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1146–1159.
- Demir, Z. M. (2022). Sanat etkinlikleri ile bütünleştirilmiş ilkökul fen bilimleri dersinin öğrenme sürecine etkisi (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dinç, N. D., & Karahan, Ç. İ. (2021). Sanat entegrasyonu yöntemi: Fen bilimleri ve görsel sanatlar dersi örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 11(5), 259–279.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2018). STEAM (STEM+sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, STEAM tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675–1699.
- Gülhan, F. (2022). Türkiye’de yapılmış STEAM/[STEM + A (sanat)] araştırmalarındaki eğilimlerin analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(1), 23–46.
- Günşen, G., & Uyanık, G. (2021). Fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının fen öğrenmedeki önemi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1573–1598.

- Kaçar, S. (2012). Görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve sanat etkinlikleriyle fen öğrenme tutumlarına etkileri (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kar, H. (2015). Görsel sanat etkinlikleriyle desteklenen fen öğretimi (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karakuyu, S. (2021). Ortaokul 6. sınıf yoğunluk konusunun öğretiminde fen–teknoloji–sanat–matematik–mühendislik (STEAM) yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Kolsuz, S., & Duban, N. (2019). İlkokul öğrencilerinin STEAM (fen–teknoloji–mühendislik–matematik–sanat) disiplinlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies – Information Technologies and Applied Sciences*, 14(2), 227–240.
- McComas, W. F., & Wang, H. A. (1998). Blended science: The rewards and challenges of integrating the science disciplines for instruction. *School Science and Mathematics*, 98(6), 340–348.
- Mason, C. Y., & Steedly, K. S. (2006). Lessons and rubrics for arts integration. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(1).
- Sağıroğulları, A. (2017). Ortaokul fen bilimleri derslerinde müzik destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2019). İlkokul fen bilimleri dersinde müzik yoluyla öğrenmenin öğrenci başarı düzeyine etkisi (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Türkoğuz, S. (2008). Görsel sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkoğuz, S., & Yayla, Z. (2010). Görsel sanat etkinliklerine dayalı fen öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99–111.
- Yıldırım, İ. (2021). Fen–teknoloji–mühendislik–sanat–matematik (STEAM) yaklaşımının 7. sınıf karışımlar ve karışımların ayrılması konularının öğretiminde etkinliği (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.

BÖLÜM 9

Müzik Eğitimi Alanında Yapılmış Ölçek Ve Ölçek Uyarlama Çalışmaları: Bir Tematik İçerik Analizi

Siyar Köksal¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü,
Orcid: 000-0001-7735-2918

GİRİŞ

Yaşanan teknolojik gelişmeler karşısında dünyamız değişmekte ve bu değişime paralel olarak toplumun ihtiyaçları da değişmektedir. İhtiyaçların karşılanmasında ve çağa ayak uydurabilen insan gücünün yetiştirilmesinde özellikle eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalar önemli yer tutmaktadır (Çiltaş vd., 2012). Söz konusu araştırmalarla toplum tanınır, ihtiyaçları ve değişimleri tespit edilir (Tayşi vd., 2024). Bu değişimlerin ve ihtiyaçların belirlenmesinde ölçme araçlarının da önemli bir rol oynadığı görülebilir. Ölçme araçları bireyin salt başarısının ölçülebilmesinin yanında doğrudan veya dolaylı olarak gözlemlenen ya da gözlemlenemeyen davranışların ölçülmesinde kullanılabilir.

Ölçekler, eğitim ve psikoloji de dahil olmak üzere davranış bilimlerinin çeşitli alanlarında, belirli bir sistem, konu veya içerikle ilgili olarak, bireyler hakkında sistematik bir şekilde bilgi toplamak ve ölçüm sonuçlarının matematiksel özelliklerini göz önünde bulundurmak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda ölçekler; ilgi, tutum, kaygı, motivasyon, kişilik gibi psikolojik ve duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinde temel araçlar olarak hizmet etmekte ve araştırmacılar için bireylerin doğrudan gözlemlenemeyen özelliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, psikolojideki ölçekleme yöntemleri, duyuşsal özellikleri tek veya çok boyutlu ölçekleme teknikleriyle değerlendirmeyi amaçlayan psikolojik testler için temel oluşturmaktadır (Erkuş, 2012; Tekindal, 2015; Yurdugül, 2005). Bilimsel araştırmaların veriler aracılığıyla yapıldığı düşünüldüğünde, verilerin elde edilebilmesi, elde edilen verilerin sayısallaştırılması, kaydedilmesi ve uygulama alanına konulmasında ölçekler önemli bir yere sahiptir (Ercan & Kan, 2004; Karagöz & Ekici, 2004).

Ölçeklerin geliştirilme, uygulama ve diğer araştırmacılar tarafından kullanılma süreçlerinde titiz davranılması önemli görülen bir durumdur. Bilimsel araştırmada, ölçek geliştirenlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapması ve ölçeği uygulayanların da uygulayacakları ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılıp yapılmadığını sorgulaması, araştırma sonuçlarının doğruluğu açısından uygun veri sağlayacaktır (Ercan & Kan, 2004). Bu noktada ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere iki önemli parametre karşımıza çıkmaktadır.

Güvenirlik, bir ölçüm aracının hatasız sonuçlar üretmedeki tutarlılığını, kararlılığını ve doğruluğunu ifade eder. Bir araç, tekrarlanan ölçümlerde benzer veya farklı kişiler tarafından değerlendirildiğinde tutarlı sonuçlar veriyorsa ve hataları en aza indirecek hassasiyeti sağlıyorsa güvenilir kabul edilir. Bir ölçüm aracının amaçlanan değişkeni tutarlı bir şekilde değerlendirme ve aynı koşullar altında tekrarlanan uygulamalarda istikrarı koruma derecesini yansıtır (Arıkan, 2013; Başol, 2016; Tavşancıl, 2010). Geçerlik; ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği diğer faktörlerden etkilenmeden, ilgisiz değişkenlerin

müdahalesi olmaksızın, ne ölçüde doğru ve uygun şekilde ölçtüğünü test eder. Testin yorumlanmasına ilişkin süregelen tartışmalara ve farklı bakış açılarına rağmen testin gerçekte neyi ölçtüğünü doğrulamak için kanıt toplanmasını içerir (Anastasi & Urbina, 1997; Başol, 2016; Ercan & Kan, 2004; Kelecioğlu & Şahin, 2014; Tavşancıl, 2010).

Güvenilirlik ve geçerlilik çeşitli istatistiksel yöntemler ve test prosedürleri aracılığıyla değerlendirilir. Güvenilirlik genellikle test-tekrar test güvenilirliği, değerlendiriciler arası güvenilirlik ve iç tutarlılık (Cronbach's alpha) gibi iç tutarlılık ölçümleri gibi teknikler kullanılarak hesaplanır. Geçerlilik ise kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, görünüş geçerliliği ve ölçüt geçerliliği yoluyla incelenir ve her biri bir ölçüm aracının hedeflenen amaca ne kadar iyi hizmet ettiğine dair kanıt sağlar. (Başol, 2016; Karakoç & Dönmez, 2014). Güvenilirlik ve geçerlilik arasındaki etkileşimi anlamak, ölçme araçlarının araştırma ve uygulamadaki etkinliğini sağlamak için gereklidir.

Bir ölçüm aracının güvenilirliğini çeşitli faktörler etkileyebilir ve örneklem özellikleri de bu etkiler arasındadır. Bir pilot çalışmada, ölçüm aracını doğru bir şekilde değerlendirmek için örneklemin özellikleri ve büyüklüğü dikkatle belirlenmelidir. Örneğin, ortaokul öğrencilerinin tutumlarını ölçmek için bir ölçek geliştirilirken, aynı ölçeği farklı bir gruba uygulamak hatalı sonuçlara yol açabileceğinden, örneklem tüm öğrenci nüfusunu temsil etmelidir. Örneklem büyüklüğü de güvenilirlikte önemli bir rol oynamaktadır. Küçük bir örneklem büyüklüğü hataları artırabilir ve veri analiz yöntemlerinin istatistiksel gücünü azaltabilir. Araştırmacılar, geçerli genellemeler yapmak için en az 200 örneklem büyüklüğünün gerekli olduğunu öne sürmektedir. Buna ek olarak, 10.000 kişilik bir nüfus için 370 kişilik bir örneklem sonuçlarda %95 güven sağlayabilirken, 378 kişi 25.000, 381 kişi 50.000 ve 383 kişi 100.000 kişiyi temsil edebilir. Bir milyonluk bir popülasyonun ötesinde, gerekli örneklem büyüklüğü 384'te sabitlenir (Tekindal, 2015; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014).

Alan yazın incelendiğinde, ölçek geliştirme çalışmalarını farklı yöntemlerle inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Gül & Sözbilir (2015) fen ve matematik ölçeklerini tematik içerik analizi ile incelemiş, örneklem özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik, faktör analizi, rotasyon, madde seçim yöntemleri, yayın yılı ve atıf sayısına odaklanmıştır. Güvendir & Özkan (2015) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarını incelemiş, uygulanan süreçlerdeki ortaklıkları ve farklılıkları tespit etmiştir. Şahin & Boztunç Öztürk (2018) ölçek geliştirme çalışmalarını madde yazımı, örneklem büyüklüğü, madde başına katılımcı dağılımı, yapı ve ölçüt geçerliği, madde analizi ve güvenilirlik açısından incelemiştir. Tayşi vd. (2024) okuma becerisi ölçeklerini tematik içerik, madde havuzu hazırlama, örneklem özellikleri ve geçerlik-güvenirlik değerlendirmeleri açısından incelemiştir. Karaca vd. (2024) konuşma becerisi ölçeklerini tematik içerik analizi çerçevesinde “ölçek geliştirme süreci formu” kullanarak incelemiştir. Son olarak

Sarı & Özdemir (2024) yazma becerisi ölçeklerini alan, konu, yayın türü, veri analiz teknikleri ve örneklem büyüklüğünü dikkate alarak betimsel analiz yoluyla incelemişlerdir.

Müzik eğitimi alanında çeşitli ölçme araçları farklı metodolojiler kullanılarak analiz edilmiştir. Soyacan & Babacan (2019) müziksel işitme, okuma ve yazmaya yönelik ölçme araçlarını yayın yılı ve türü, ölçme aracı türü, örneklem grubu ve büyüklüğü, soru formatı ve geçerlik-güvenirlik ölçütlerini dikkate alarak tematik içerik analizi yoluyla incelemiştir. Çelik & Yüksel (2020) müzik eğitimi alanında geliştirilmiş olan 58 ölçeği yayın tarihi, geliştirme ve uyarlama durumu, yayın türü, eğitim boyutu, örneklem özellikleri, madde sayısı, örneklem büyüklüğü, ölçek boyutları, alan dağılımı ve Likert türüne odaklanarak içerik analizi ile incelemiştir.

Bu çalışma, literatürü sistematik olarak gözden geçirerek, müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçeklerin müzik ve duyuşsal ana temalarını ve ölçek geliştirmedeki metodolojik yaklaşımları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda temel amaç ölçek geliştirme çalışmalarında tutum, öz yeterlilik, kaygı, algı, yaratıcılık ve motivasyon gibi duyuşsal özellikleri ölçen mevcut ölçekleri müzik alan boyutuna, çalışmalarda kullanılan geçerlik – güvenilirlik uygulamalarına ve metodolojisine, örneklem türü ve büyüklüğüne, madde – faktör eleme ve tutma yöntemine göre kategorize eden tematik bir çerçeve oluşturmayı ve gelecekteki araştırmalar için uygun ölçüm araçlarının seçimini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu analizle birlikte, ölçeklerin eğilimlerini vurgulamayı, boşlukları ele almayı ve gelecekteki ölçek geliştirme çalışmaları için bir temel sağlaması düşünülmektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırma; ölçeklerin, duyuşsal alana ve müzik alanına göre kategorilendirilmesi, müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçeklerin geliştirilmesi süreçlerinin görülmesi, alandaki boşlukların belirlenmesi, ölçek geliştirme süreçlerinde olması gerekenle literatürde metodolojik olarak belirtilen prosedürlerin karşılaştırılarak tartışılması noktasında önemli görülmektedir.

Yukarıda ifade edilen amaç ve önem doğrultusunda araştırmanın ana problemi “Müzik Eğitimi Alanında Geliştirilen ve Uyarlanan Ölçekler Metodolojik Olarak Nasıl Sistematize Edilmiştir?” olarak belirlenmiş ve bu ana problem çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. Müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçekler en çok hangi alanda yapılmıştır?
2. Müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçekler madde oluşturma yöntemi noktasında nasıl sistematize edilmiştir?
3. Müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçekler müzik eğitiminin hangi alanında yoğunlaşmıştır.

4. Müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçeklerin örneklem gurubu ve büyüklüğü nasıldır?
5. Müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçeklerde kullanılan geçerlik analizi türleri nelerdir?
6. Müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçeklerde kullanılan döndürme metotları nelerdir?
7. Müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçeklerde kullanılan güvenirlik analizi türleri nelerdir?
8. Müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçeklerde madde ve faktöre eleme / tutma metotları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kapsamında tematik içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Tematik içerik analizi, belirli bir konudaki çalışmaları eleştirel bir bakış açısıyla sentezleyerek temalar veya ana örüntüler oluşturmayı ve yorumlamayı amaçlayan bir analiz yöntemidir. Aynı zamanda, nitel verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılması, anlamlandırılması ve betimleyici bir formatta sunulmasını sağlar. Bu yöntem, verilerdeki temaların belirlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanmasına yönelik bir teknik olarak tanımlanırken, araştırma konusuna dair derinlemesine ve bütüncül bir kavrayış geliştirmeye de olanak tanır. Tematik içerik analizinin bir alt türü olan meta-sentez ise, farklı çalışmalardaki bulguları ortak temalar veya ana şablonlar (matris/şablon) doğrultusunda bir araya getirerek geniş bir perspektiften değerlendirilmesini sağlar. Bu yaklaşım, araştırılan konunun genel yapısını kapsamlı bir şekilde ortaya koyarken, alan yazında öne çıkan öncelikli meseleleri belirlemeye ve gelecekteki çalışmalara yön vermeye katkıda bulunur (Anderson, 2007; Au, 2007; Braun & Clarke, 2006; Çalık & Sözbilir, 2014).

Araştırmanın Kapsamı ve Süreci

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla ilk etapta müzik eğitimi alanında yayımlanmış olan tüm ölçekler incelenmiş ve güncellik, kullanım parametreleri göz önünde bulundurularak 2000 – 2024 yılları arasındaki ölçeklerin incelenmesine karar verilmiştir. Araştırmada incelenecek olan makalelerin geçerliliği ve veri güvenliği göz önünde bulundurulduğu için TOAD, Google Akademik, TR Dizin, DergiPark, ERIC ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında indekslenen ve tam metinlerine çevrimiçi olarak ulaşılabilir makaleler ve tez çalışmaları dahil edilmiştir.

İncelenecek ölçek geliştirme çalışmaları belirlenirken “tutum, özyeterlik, motivasyon, algı, kaygı, değerlendirme, tükenmişlik, müzik eğitim ölçek, ölçek geçerlik ve güvenirlik” gibi anahtar kelimeler kullanılmış ve bu şekilde toplam 102 tane ölçeğe ulaşılmıştır. İndirilen ölçekler kontrol edilmiş ve tez çalışmalarında kullanılan ve aynı zamanda ayrı bir yayın olarak hazırlanan ölçeklerden sadece makale olan yayınlanan ölçekler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen 102 tane ölçeğin 84’ü çalışmaya dahil edilmiştir.

Ölçeklerin Tematik İçerik Analizine Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Kriterleri

Makale veya tez çalışmalarında geliştirilen ölçeklerin araştırmaya dahil edilmesi veya hariç tutulmasında aşağıda yer alan kriterler göz önünde bulundurulmuştur;

- İndekslenme: Makale veya tez çalışmalarının TOAD, Google Akademik, TR Dizin, DergiPark, ERIC ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında veya sistemlerinde yer almasına dikkat edilmiştir.
- Yıl: Ölçek geliştirme çalışmalarının 2000 – 2024 yılları arasında yapılmış olmasına dikkat edilmiştir.
- Çift Çalışma: Ölçeklerin tez sürecinde geliştirilmiş olması ve sonra ki süreçte o ölçeğin bir yayına dönüştürülmesi olası bir durumdur. Bu nedenle özellikle tez çalışmalarında yazarlar ve danışmanlar not alınmış ve çift yazarlı makalelerle tezlerdeki danışman ve yazar isimleri karşılaştırılmıştır.
- Alana Uygun Olması: Genel olarak müzik eğitimi alanına yönelik duyuşsal özelliklerin belirlenmesine yönelik yapılan ölçek geliştirme çalışmaları araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin çalgı performanslarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçekler dahil edilmemiştir.
- Evren/Örneklem, Çalışma Grubu: Tematik içerik analizin dahil edilen ölçeklerin örneklem gruplarının Türkiye sınırları içerisinde olmasına dikkat edilmiştir.

Tematik İçerik Analizine Dahil Edilen Çalışmaların Ana Tema ve Kodlama Yöntemleri

Tematik içerik analizine dahil edilen ölçek geliştirme çalışmalarındaki ölçekler tek tek incelenmiş ana tema ve alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen Temalar tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir;

Tablo 1. Tematik içerik analizine dahil edilen ölçeklerin alan temaları

Alan Tema Kodları	Tema
ÖÖGÇ	Özyeterlilik ölçeği geliştirme çalışması
TÖGÇ	Tutum ölçeği geliştirme çalışması
TüÖGÇ	Tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması
MÖGÇ	Motivasyon ölçeği geliştirme çalışması
AÖGÇ	Algı ölçeği geliştirme çalışması
ÖPDÖ	Öğretim programı değerlendirme ölçeği
ÖDÖÇ	Öğretmen değerlendirme ölçeği çalışması
PKÖÇ	Performans kaygısı ölçek çalışması
MeÖGÇ	Memnuniyet ölçeği geliştirme çalışması
ÖYSÖ	Öğrenme yaklaşımları ve stratejileri ölçeği
İÖGÇ	İlgi ölçeği geliştirme çalışması
ÖGÖÇ	Önem gereklilik ölçeği çalışması
SDÖÇ	Sosyal durum ölçeği çalışması
DÖGÇ	Düşünme ölçeği geliştirme çalışması
OÖGÇ	Okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması
İnÖGÇ	İnanç ölçeği geliştirme çalışması
MTKÖ	Müzik teknolojileri kullanım ölçeği

BULGULAR

Araştırmada tematik içerik analizine dahil edilmiş olan ölçekler önce ana temalarına göre sınıflandırılmış, sonraki süreçte her alan teması alan boyutuna göre incelenmiş ve her bir ölçeğe ölçek kodu tayin edilmiştir (ADTÖ1, ÇDÖÖ1...). Ölçekler her ana tema için alan teması, kavram, yayın türü, yayın yılı, madde oluşturma yöntemi (Tablo 2), müzik eğitimi alanına (Tablo 3), Örneklem ve örneklem büyüklüğü (tablo 4), geçerlilik ve faktör analizi (tablo 5), döndürme metodu (tablo 6), güvenirlik analizi (tablo 7), madde ve faktör tutuma – eleme yöntemi (tablo 8) yönlerinden tablolastırılarak incelenmiştir. Buna göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular tabloların altında sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklerin tema, boyut, tür ve madde oluşturma yöntemleri

Ana Tema	SN	Alan Teması	Ölçek Kodu	Müzik Alan Boyutu	Kavram	Türü	Yıl	Madde Oluşturma Yöntemi
Tutum Ölçekleri	1	TÖGÇ	ADTÖ1	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2018	Literatür Tarama
	2	TÖGÇ	ADTÖ2	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2020	Literatür Tarama
	3	TÖGÇ	ADTÖ3	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2011	Literatür Tarama
	4	TÖGÇ	TMDTÖ1	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2020	Literatür Tarama
	5	TÖGÇ	BMDTÖ1	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2020	Literatür Tarama
	6	TÖGÇ	ÇDTÖ1	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2013	Literatür Tarama/Kompozisyon
	7	TÖGÇ	ÇDTÖ2	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2012	Literatür Tarama/Kompozisyon
	8	TÖGÇ	SEDTÖ1	Ses Eğitimi	Tutum	Makale	2012	Literatür Tarama/Kompozisyon
	9	TÖGÇ	ÇDTÖ3	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2019	Belirtilmemiş
	10	TÖGÇ	ÇDTÖ4	Çalgı Eğitimi	Tutum	Tez	2012	Literatür Tarama
	11	TÖGÇ	TMDTÖ2	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2015	Literatür Tarama/Kompozisyon
	12	TÖGÇ	MDTÖ1	Genel Müzik Eğt.	Tutum	Makale	2014	Literatür Tarama
	13	TÖGÇ	MDTÖ2	Genel Müzik Eğt.	Tutum	Makale	2012	Kompozisyon
	14	TÖGÇ	MDTÖ3	Genel Müzik Eğt.	Tutum	Tez	2022	Literatür Tarama
	15	TÖGÇ	ÇDTÖ5	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2017	Literatür Tarama/Kompozisyon
	16	TÖGÇ	KBMTÖ1	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2021	Belirtilmemiş
	17	TÖGÇ	ODTÖ1	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2016	Kompozisyon
	18	TÖGÇ	KDTÖ1	Ses Eğitimi	Tutum	Tez	2019	Literatür Tarama
	19	TÖGÇ	MİOYTÖ1	Müzik Teorileri	Tutum	Tez	2010	Diğer
	20	TÖGÇ	MBDTÖ1	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2015	Literatür Tarama
	21	TÖGÇ	MÖYTÖ1	Müzik Pedagojisi	Tutum	Makale	2010	Literatür Tarama/Kompozisyon
	22	TÖGÇ	MÖMTÖ1	Genel Müzik Eğt.	Tutum	Tez	2022	Literatür Tarama/Kompozisyon
	23	TÖGÇ	MÖMTÖ2	Genel Müzik Eğt.	Tutum	Makale	2008	Literatür Tarama/Kompozisyon
	24	TÖGÇ	KDNETÖ1	Ses Eğitimi	Tutum	Tez	2014	Belirtilmemiş
	25	TÖGÇ	MDTKTÖ1	Müzik Teknolojileri	Tutum	Makale	2024	Literatür Tarama
	26	TÖGÇ	PDTÖ1	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2008	Kompozisyon
	27	TÖGÇ	MTTÖ1	Müzik Teorileri	Tutum	Makale	2006	Literatür Tarama/Kompozisyon
	28	TÖGÇ	PDTÖ2	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2018	Literatür Tarama
	29	TÖGÇ	PDTÖ3	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2015	Literatür Tarama
	30	TÖGÇ	MTYTÖ1	Müzik Teknolojileri	Tutum	Makale	2020	Literatür Tarama
	31	TÖGÇ	TYYTÖ1	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2021	Literatür/Görüşme/Kompozisyon
	32	TÖGÇ	ÇDTÖ6	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2012	Literatür Tarama
	33	TÖGÇ	ÇDTÖ7	Çalgı Eğitimi	Tutum	Makale	2022	Literatür Tarama/Kompozisyon
	34	TÖGÇ	MDTÖ4	Genel Müzik Eğt.	Tutum	Makale	2017	Belirtilmemiş
	35	TÖGÇ	MDTÖ5	Genel Müzik Eğt.	Tutum	Makale	2012	Kompozisyon
	36	TÖGÇ	MDTÖ6	Genel Müzik Eğt.	Tutum	Makale	2013	Literatür Tarama/Kompozisyon

	37	TÖĞÇ	TMTTÖ1	Müzik Teorileri	Tutum	Tez	2011	Belirtilmemiş
Özyeterlilik Ölçekleri	1	ÖÖĞÇ	ADÖÖ1	Müzik Teorileri	Özyeterlilik	Makale	2019	Literatür Tarama
	2	ÖÖĞÇ	ÇDÖÖ1	Çalgı Eğitimi	Özyeterlilik	Makale	2016	Literatür Tarama
	3	ÖÖĞÇ	MÖÖÖ1	Genel Müzik Eğt.	Özyeterlilik	Makale	2008	Literatür Tarama/Kompozisyon
	4	ÖÖĞÇ	GTMÖAÖ1	Müzik Teorileri	Özyeterlilik	Makale	2016	Literatür Tarama
	5	ÖÖĞÇ	ÇDÖÖ2	Çalgı Eğitimi	Özyeterlilik	Makale	2016	Literatür Tarama
	6	ÖÖĞÇ	MEÖÖ1	Genel Müzik Eğt.	Özyeterlilik	Bildiri	2017	Literatür Tarama/Kompozisyon
	7	ÖÖĞÇ	MÖÖÖ2	Genel Müzik Eğt.	Özyeterlilik	Makale	2020	Literatür Tarama
	8	ÖÖĞÇ	MÖÖÖ3	Genel Müzik Eğt.	Özyeterlilik	Makale	2018	Literatür Tarama
	9	ÖÖĞÇ	ÇDÖÖ3	Çalgı Eğitimi	Özyeterlilik	Tez	2014	Literatür Tarama/Kompozisyon
	10	ÖÖĞÇ	MÖYÖÖ1	Müzik Öğretimi	Özyeterlilik	Makale	2011	Literatür Tarama
	11	ÖÖĞÇ	MÖYÖÖ1	Müzik Teorileri	Özyeterlilik	Tez	2014	Literatür Tarama
Öğrenme Yaklaşımları ve Stratejileri Ölçeği	1	ÖYSÖ	EÖYÖ1	Çalgı Eğitimi	Yaklaşımlar	Makale	2018	Literatür Tarama
	2	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ1	Çalgı Eğitimi	Strateji	Tez	2018	Literatür Tarama
	3	ÖYSÖ	EÖYÖ2	Çalgı Eğitimi	Yaklaşımlar	Makale	2016	Literatür Tarama/Kompozisyon
	4	ÖYSÖ	PÖSÖ1	Çalgı Eğitimi	Yaklaşımlar	Makale	2018	Kompozisyon
	5	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ2	Çalgı Eğitimi	Yaklaşımlar	Makale	2013	Literatür Tarama/Kompozisyon
	6	ÖYSÖ	EÖYÖ2	Çalgı Eğitimi	Yaklaşımlar	Makale	2012	Literatür Tarama
Motivasyon Ölçekleri	1	MÖĞÇ	ÇDMÖ1	Çalgı Eğitimi	Motivasyon	Makale	2019	Literatür Tarama
	2	MÖĞÇ	SEDMÖ1	Ses Eğitimi	Motivasyon	Makale	2017	Literatür Tarama/Kompozisyon
	3	MÖĞÇ	KDMÖ1	Ses Eğitimi	Motivasyon	Tez	2014	Belirtilmemiş
	4	MÖĞÇ	KDMÖ2	Ses Eğitimi	Motivasyon	Makale	2017	Kompozisyon
	5	MÖĞÇ	ODMMÖ1	Müzik Öğretimi	Motivasyon	Bildiri	2006	Literatür Tarama/Kompozisyon
Algı Ölçekleri	1	AÖĞÇ	ÇBAÖ1	Çalgı Eğitimi	Benlik Algısı	Makale	2014	Literatür Tarama
	2	AÖĞÇ	BAAÖ1	Rehberlik	Algı	Makale	2019	Belirtilmemiş
	3	AÖĞÇ	ÇEAADÖ1	Rehberlik	Algı	Makale	2016	Literatür Tarama
	4	AÖĞÇ	GDAÖ1	Çalgı Eğitimi	Algı	Makale	2014	Literatür Tarama
	5	AÖĞÇ	PEYAÖ1	Çalgı Eğitimi	Algı	Makale	2007	Diğer
Performans Kaygısı Ölçekleri	1	PKÖÇ	MPKÖ1	Çalgı Eğitimi	Kaygı	Makale	2015	Uyarlama
	2	PKÖÇ	MPKÖ2	Çalgı Eğitimi	Kaygı	Makale	2013	Uyarlama
	3	PKÖÇ	MPKÖ3	Çalgı Eğitimi	Kaygı	Makale	2020	Uyarlama
	4	PKÖÇ	BBÇE1	Çalgı Eğitimi	Kaygı	Makale	2024	Literatür Tarama/Görüşme
Öğretmen – Program Değerlendirme Ölçekleri	1	ÖPDÖ	KDPDÖ1	Program İnceleme	Değerlendirme	Makale	2022	Literatür Tarama
	2	ÖPDÖ	MDPDÖ1	Program İnceleme	Değerlendirme	Makale	2021	Literatür Tarama
	3	ÖPDÖ	ÖÇDÖ1	Program İnceleme	Değerlendirme	Makale	2021	Literatür Tarama
	4	ÖPDÖ	MDPDÖ2	Genel Müzik Eğt.	Değerlendirme	Makale	2013	Literatür Tarama
	5	ÖPDÖ	EBÇÖÖ1	Çalgı Eğitimi	Değerlendirme	Makale	2018	Literatür Tarama
Düşünme Ölçekleri	1	DÖĞÇ	MYDÖ1	Genel Müzik Eğt.	Yaratıcı Düşünme	Makale	2011	Uyarlama

	2	DÖĞÇ	YDEÖ1	Genel Müzik Eğt.	Yansıtıcı Düşünme	Makale	2021	Literatür Tarama
Müzik Tek.	1	MTKÖ	MTÖMÖ1	Müzik Teknolojileri	Değerlendirme	Makale	2018	Literatür Tarama
	2	MTKÖ	MTÖMÖ2	Müzik Teknolojileri	Değerlendirme	Makale	2018	Literatür Tarama
	1	TüÖĞÇ	ÇDTüÖ1	Çalgı Eğitimi	Tükenmişlik	Makale	2015	Literatür Tarama
	2	MeÖĞÇ	MÖAMÖÇ1	Rehberlik	Memnuniyet	Makale	2022	Kompozisyon
Diger Ölçekler	3	İÖĞÇ	MİÖÇ1	Müzik Pedagojisi	İlgi	Makale	2020	Ölçek Revize
	4	ÖĞÖÇ	PETÖ1	Çalgı Eğitimi	Önem	Makale	2016	Literatür Tarama
	5	SDÖÇ	PESDÖ1	Çalgı Eğitimi	Sosyal Durum	Makale	2011	Literatür Tarama
	6	OÖĞÇ	MOÖÇ1	Genel Müzik Eğt.	Okuryazarlık	Makale	2016	Literatür Tarama
	7	İnÖĞÇ	MYİÖ1	Yetenek	İnanç	Makale	2023	Uyarlama

Tablo 2’de elde edilen bulgular incelendiğinde müzik eğitimi alanında yapılan ölçek çalışmalarının tutum, özyeterlilik, öğrenme yaklaşımları ve stratejileri, motivasyon, algı, performans kaygısı, öğretim programı değerlendirme, düşünme, müzik teknolojileri, değerlendirme, tükenmişlik, memnuniyet, ilgi, önem, sosyal durum, okuryazarlık ve inanç kavramlarında geliştirildiği görülmüştür. Detaya inildiğinde tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının çoğunlukta olduğu, bunu öz yeterlik ölçeklerinin takip ettiği görülmüştür. Öğrenme yaklaşımları ve stratejileri, motivasyon, algı, performans kaygısı, öğretim programı değerlendirme ölçeklerinin de geliştirildiği görülürken, düşünme, müzik teknolojileri, tükenmişlik, ilgi, önem, sosyal durum, okuryazarlık ve inanç ölçeklerinin sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu müzik eğitiminin hem teori hem de uygulama yönünün öncelikli olarak araştırılmaya çalışıldığını ortaya koyabilir. Buna ek olarak genel müzik eğitime ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ölçülmesine yönelik ölçeklerin hazırlanıldığı düşünüldüğünde müzik eğitiminin toplumsal ve mesleki boyutlarının dikkate alındığını, bireylerin bakış açılarının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

Ölçeklerin alan boyutuna bakıldığında ise müzik eğitiminin hemen hemen tüm boyutlarında ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı ve özellikle çalgı eğitimi alanında yoğunlaştığı, bunu müzik teorileri, ses eğitimi, genel müzik eğitimi ve müzik öğretiminin takip ettiği, müzik teknolojilerine yönelik geliştirilen ölçek sayısının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeklerin genellikle makale olarak yayınlandığı ama yüksek lisans ve doktora tez verilerinin toplanması amacıyla geliştirilmiş olan ölçeklerin olduğu da görülmüştür. Ölçekler madde oluşturma teknikleri açısından değerlendirildiğinde hemen hemen hepsinde literatür tarama yöntemiyle veya ölçeğin uygulanacağı hedef kitleye kompozisyon yazdırılarak maddelerin oluşturulduğu, bazı ölçek çalışmalarında her iki tekniğinde uygulandığı görülmüştür. Buna ek olarak 1 ölçekte madde oluşturma tekniğinin belirtilmediği,

3 ölçeğin yabancı dilden uyarlama çalışması olduğu, 1 ölçeğin de revize çalışması olduğu anlaşılmaktadır.

Müzik eğitimi alanında oluşturulmuş olan ölçekler müzik alan temalarına göre incelenmiş, elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 3. Ölçeklerin müzik alan temalarına yönelik dağılımı

Tema	Kod	f
Tutum Ölçeği	Müzik teorileri	Armoni dersi
		3
		Türk müziği
		3
		Batı müziği
	Çalgı eğitimi	Müzik teorileri
		2
		Müziksel işitme okuma yazma
		1
		Müzik biçimleri
	Ses eğitimi	1
		Bireysel çalgı
		8
	Genel müzik eğitimi	Piyano dersi
		3
Özyeterlilik	Müzik öğretimi	Orkestra
		1
		Ses eğitimi
	Müzik teknolojileri	3
		Müzik dersi tutumu
		3
	Müzik öğretimi	Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum
		2
	Müzik öğretimi	Aile tutumu
		1
Öğrenme Yaklaşımları	Müzik teorileri	Müzik öğretimi
		Öğretim yöntemleri tutumu
		1
	Çalgı eğitimi	Müzik teknolojileri
		2
	Genel müzik eğitimi	Armoni dersi
		1
Motivasyon	Müzik teorileri	Türk müziği
		1
		Müziksel işitme okuma yazma
	Çalgı eğitimi	1
		Performans
Algı Ölçeği	Müzik öğretimi	Piyano dersi
		2
		Özel eğitim
	Çalgı eğitimi	2
		Müzik öğretimi
	Ses Eğitimi	3
		Ses Eğitimi
Performans kaygısı	Müzik öğretimi	Koro Eğitimi
		2
		Çalgı eğitimi
	Müzik öğretimi	Çalgı dersi
		1
Öğretim Programları	Müzik öğretimi	Oyun dans müzik dersi
		1
		Benlik algısı
	Çalgı eğitimi	1
		Güçlük algısı
Öğretim Programları	Müzik öğretimi	Yeterlilik algısı
		1
		Okul algısı
	Çalgı eğitimi	1
		Aile algısı
Öğretim Programları	Program Değerlendirme	1
		4
Öğretim Programları	Program Değerlendirme	2
		2

	Çıktı değerlendirme	2
	Eğitimci değerlendirme	1
Düşünme Ölçeği	Yaratıcı düşünme	1
	Yansıtıcı düşünme	1
Müzik Teknolojileri	Kullanım değerlendirme	2
Tükenmişlik	Çalgı eğitimi	1
Memnuniyet	Rehberlik	1
İlgi	Müzikal İlgi	1
Önem	Çalgı eğitimi	Eşlik önem ve gereklilik
Sosyal Durum	Çalgı eğitimi	Piyano dersi
Okuryazarlık	Müzik öğretimi	1
İnanç	Yetenek	1

Ölçeklerin tematik içeriği müzik alanı boyutlarıyla ilişkili olarak analiz edildiğinde, tutum ölçekleri noktasında en çok çalgı eğitimine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı ve onu müzik teorilerinin takip ettiği görülebilir. Buna ek olarak genel müzik eğitimi noktasında müzik dersi tutumunu ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumu ölçme amaçlı ölçek çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir. Ses eğitimi alanında tutum ölçeği geliştirildiği görülürken, müzik öğretimi ve müzik teknolojilerine yönelik tutumu ölçmek amacıyla ölçeklerin geliştirildiği ama sınırlı sayıda kaldığı anlaşılmaktadır.

Tıpkı tutum çalışmalarında olduğu gibi özyeterliliğe yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında da müzik teorileri ve çalgı eğitimine yönelik özyeterlilik ölçeklerinin geliştirildiği ve bunları sayıca diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Fakat tutumdan farklı olarak müzik öğretimine yönelik özyeterlilik ölçeği çalışmalarının sayıca fazla olduğu, müzik öğretimine yönelik özyeterliliğin ölçülmesinin araştırmacılar için daha önemli olabileceği fikri oluşturmaktadır.

Öğrenme yaklaşımına yönelik ölçek çalışmalarının genellikle çalgı eğitime yöneldiği, motivasyon ölçeği geliştirme çalışmalarının da ses eğitime çok odaklanıldığı tespit edilmiştir. Algı ölçeklerinin de genellikle çalgı eğitime yönelik geliştirildiği, okul algısı, aile algısı gibi ölçek çalışmalarının sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Performans kaygısı ölçek geliştirme çalışmalarının çalgı eğitimi alanını daha çok ilgilendirdiği ve yapılan tüm ölçek çalışmalarının çalgı eğitimi alanına yoğunlaştığı görülebilir.

Öğretim programı değerlendirme ölçeklerinin genellikle genel ve mesleki müzik eğitimi veren kurumların öğretim programlarını değerlendirme veya program sonrası elde edilmesi düşünülen çıktılara yönelik olarak geliştirildiği, sadece bir ölçeğin çalgı eğitimcilerini değerlendirme amacıyla geliştirildiği görülmüştür.

Müzik teknolojilerine yönelik geliştirilen ölçeklerin, kullanım durumunu ve düzeyini değerlendirme amacıyla geliştirildiği, tükenmişlik, önem, sosyal durum ölçeklerinin çalgı eğitimine yönelik olarak geliştirildiği hatta önem ölçeğinin piyano eşliğe, sosyal durum ölçeğinin ise piyano dersine yönelik olarak geliştirildiği görülebilir. Diğer ölçeklerin ise müzikal ilgi ve yetenek inancını ölçmek için geliştirildiği, müzik okuryazarlık ölçeğinin ise müzik bölümü dışındaki öğrencilerin müzikal okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirildiği görülmüştür.

Tablo 4. Ölçeklerin örneklem grupları ve örneklem büyüklükleri

Ana Tema	SN	Alan Teması	Ölçek Kodu	Örneklem						Örneklem Büyüklüğü					
				İlk/Orta	Lise	GSL	Ünv.	Öğr.	Diğer	0 - 149	150 - 299	300 - 449	450 - 599	600 - 749	750 - 899
Tutum Ölçekleri	1	TÖGÇ	ADTÖ1				✓			✓					
	2	TÖGÇ	ADTÖ2				✓			✓					
	3	TÖGÇ	ADTÖ3				✓				✓				
	4	TÖGÇ	TMDTÖ1			✓					✓				
	5	TÖGÇ	BMDTÖ1			✓					✓				
	6	TÖGÇ	ÇDTÖ1				✓					✓			
	7	TÖGÇ	ÇDTÖ2				✓				✓				
	8	TÖGÇ	SEDÖ1				✓				✓				
	9	TÖGÇ	ÇDTÖ3				✓					✓			
	10	TÖGÇ	ÇDTÖ4				✓					✓			
	11	TÖGÇ	TMDTÖ2				✓				✓				
	12	TÖGÇ	MDTÖ1	✓							✓				
	13	TÖGÇ	MDTÖ2	✓											✓
	14	TÖGÇ	MDTÖ3	✓						✓					
	15	TÖGÇ	ÇDTÖ5				✓						✓		
	16	TÖGÇ	KBMTÖ1				✓					✓			
	17	TÖGÇ	ODTÖ1				✓				✓				
	18	TÖGÇ	KDTÖ1				✓					✓			
	19	TÖGÇ	MİÖYTÖ1			✓					✓				
	20	TÖGÇ	MBDTÖ1				✓			✓					
	21	TÖGÇ	MÖYTÖ1				✓				✓				
	22	TÖGÇ	MÖMTÖ1					✓		✓					
	23	TÖGÇ	MÖMTÖ2				✓				✓				
	24	TÖGÇ	KDNETÖ1				✓								
	25	TÖGÇ	MDTKTÖ1					P		✓					
	26	TÖGÇ	PDTÖ1				✓					✓			

	27	TÖGÇ	MTTÖ1	✓	✓
	28	TÖGÇ	PDTÖ2	✓	✓
	29	TÖGÇ	PDTÖ3	✓	✓
	30	TÖGÇ	MTYTÖ1	✓	✓
	31	TÖGÇ	TYYTÖ1	✓	✓
	32	TÖGÇ	ÇDTÖ6	✓	✓
	33	TÖGÇ	ÇDTÖ7	✓	✓
	34	TÖGÇ	MDTÖ4	✓	✓
	35	TÖGÇ	MDTÖ5	✓	✓
	36	TÖGÇ	MDTÖ6		✓
	37	TÖGÇ	TMTTÖ1	✓	✓
Özyeterlilik Ölçekleri	1	ÖÖGÇ	ADÖÖ1	✓	✓
	2	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ1	✓	✓
	3	ÖÖGÇ	MÖÖÖ1	✓	✓
	4	ÖÖGÇ	GTMÖAÖ1	✓	✓
	5	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ2	✓	✓
	6	ÖÖGÇ	MEÖÖ1	✓	✓
	7	ÖÖGÇ	MÖÖÖ2	✓	✓
	8	ÖÖGÇ	MÖÖÖ3	✓	✓
	9	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ3	✓	✓
	10	ÖÖGÇ	MÖYÖÖ1	✓	✓
	11	ÖÖGÇ	MÖYÖÖ1	✓	✓
Öğrenme Yaklaşımları ve Stratejileri Ölçeği	1	ÖYSÖ	EÖYÖ1	✓	✓
	2	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ1	✓	✓
	3	ÖYSÖ	EÖYÖ2	✓	✓
	4	ÖYSÖ	PÖSÖ1	✓	✓
	5	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ2	✓	✓
	6	ÖYSÖ	EÖYÖ2	✓	✓
Motivasyon Ölçekleri	1	MÖGÇ	ÇDMÖ1	✓	✓
	2	MÖGÇ	SEDMÖ1	✓	✓
	3	MÖGÇ	KDMÖ1	✓	✓
	4	MÖGÇ	KDMÖ2	✓	P
	5	MÖGÇ	ODMMÖ1	✓	✓
Algı Ölçekleri	1	AÖGÇ	ÇBAÖ1	✓	✓
	2	AÖGÇ	BAAÖ1	✓	✓
	3	AÖGÇ	ÇEAADÖ1	✓	✓
	4	AÖGÇ	GDAÖ1	✓	✓
	5	AÖGÇ	PEYAÖ1	✓	✓
P c r i f o r e	1	PKÖÇ	MPKÖ1	✓	✓

	2	PKÖÇ	MPKÖ2		✓				✓
	3	PKÖÇ	MPKÖ3		✓			✓	
	4	PKÖÇ	BBÇE1		✓			✓	
	1	ÖPDÖ	KDPDÖ1		✓		✓		
Öğretmen – Program Değerlendirme Ölçekleri	2	ÖPDÖ	MDPDÖ1		✓		✓		
	3	ÖPDÖ	ÖÇDÖ1		✓		✓		
	4	ÖPDÖ	MDPDÖ2		✓			✓	
	5	ÖDÖÇ	EBÇÖÖ1		✓	✓		✓	
	1	DÖGÇ	MYDÖ1	✓				✓	
Düşünme Ölçekleri	2	DÖGÇ	YDEÖ1		✓	✓			✓
Müzik Tek.	1	MTKÖ	MTÖMÖ1		✓			✓	
	2	MTKÖ	MTÖMÖ2		✓			✓	
Diğer Ölçekler	1	TüÖGÇ	ÇDTüÖ1		✓			✓	
	2	MeÖGÇ	MÖAMÖÇ1		✓			✓	
	3	İÖGÇ	MİÖÇ1		✓				✓
	4	ÖGÖÇ	PETÖ1		✓				✓
	5	SDÖÇ	PESDÖ1		✓			✓	
	6	OÖGÇ	MOÖÇ1		✓			✓	
	7	İnÖGÇ	MYİÖ1		✓				✓

Tematik içerik analizine dahil edilen ölçekler örneklem türü açısından incelendiğinde; ölçekler ön çalışmalarının, örneklem kolay ulaşılabilir olmasının bir etkeni olarak genellikle lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda okuyan öğrenciler üzerinde uygulandığı görülmüştür. Buna ek olarak bazı tutum ölçeklerinin ilk – ortaokul öğrencileri ve müzik öğretmenleri üzerinde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ölçeklerin çalışmalarının örneklem büyüklüğüne bakıldığında 0 – 149 (22), 150 – 299 (36) ve 300 – 449 (18) aralıklarında olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Ölçeklere uygulanan faktör analizleri

Ana Tema	S N	Alan Teması	Ölçek Kodu	Faktör Analizi Uygunluğu		Geçerlilik Analizler						
				KMO	Bartlett	Madde Katılımcı İlişkisi	Yapı Geçirliği	Ölçüt Geçirliği	Kapsam Geçirliği	Görünüş Geçirliği	DFA	AFA
Tutum Ölçekleri	1	TÖGÇ	ADTÖ1	✓	✓		✓		✓			✓
	2	TÖGÇ	ADTÖ2	✓	✓		✓		✓			✓
	3	TÖGÇ	ADTÖ3	✓	✓		✓		✓			✓
	4	TÖGÇ	TMDTÖ1	✓	✓		✓		✓			✓
	5	TÖGÇ	BMDTÖ1	✓	✓		✓		✓			✓
	6	TÖGÇ	ÇDTÖ1	✓	✓		✓		✓			✓

	7	TÖGÇ	ÇDTÖ2	✓	✓	✓	✓	P
	8	TÖGÇ	SEDÖ1				✓	✓
	9	TÖGÇ	ÇDTÖ3	✓	✓	✓	✓	✓
	10	TÖGÇ	ÇDTÖ4	✓		✓	✓	✓
	11	TÖGÇ	TMDÖ2	✓	✓	✓	✓	✓
	12	TÖGÇ	MDÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	13	TÖGÇ	MDÖ2	✓	✓	✓		✓
	14	TÖGÇ	MDÖ3	✓	✓	✓	✓	✓
	15	TÖGÇ	ÇDTÖ5	✓	✓	✓		✓
	16	TÖGÇ	KBMDÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	17	TÖGÇ	ODÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	18	TÖGÇ	KDÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	19	TÖGÇ	MÖYTÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	20	TÖGÇ	MBDÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	21	TÖGÇ	MÖYTÖ1	✓	✓	✓		✓
	22	TÖGÇ	MÖMTÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	23	TÖGÇ	MÖMTÖ2	✓	✓	✓	✓	✓
	24	TÖGÇ	KDNETÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	25	TÖGÇ	MDTKÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	26	TÖGÇ	PDÖ1	✓		✓	✓	✓
	27	TÖGÇ	MTÖ1			✓	✓	✓
	28	TÖGÇ	PDÖ2	✓	✓	✓	✓	✓
	29	TÖGÇ	PDÖ3	✓	✓	✓	✓	✓
	30	TÖGÇ	MTYTÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	31	TÖGÇ	TYYTÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	32	TÖGÇ	ÇDTÖ6	✓	✓	✓	✓	✓
	33	TÖGÇ	ÇDTÖ7	✓	✓	✓	✓	✓
	34	TÖGÇ	MDÖ4	✓	✓	✓	✓	✓
	35	TÖGÇ	MDÖ5	✓	✓	✓	✓	✓
	36	TÖGÇ	MDÖ6	✓	✓	✓	✓	✓
	37	TÖGÇ	TMTÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
Özyeterlilik Ölçekleri	1	ÖÖGÇ	ADÖÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	2	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	3	ÖÖGÇ	MÖÖÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	4	ÖÖGÇ	GTMÖAÖ 1	✓	✓	✓	✓	✓
	5	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ2	✓	✓	✓		✓
	6	ÖÖGÇ	MEÖÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	7	ÖÖGÇ	MÖÖÖ2	✓	✓	✓	✓	✓
	8	ÖÖGÇ	MÖÖÖ3	✓	✓	✓	✓	✓

	9	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ3	✓	✓	✓	✓	✓
	10	ÖÖGÇ	MÖYÖÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	11	ÖÖGÇ	MİÖYÖÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
Öğrenme Yaklaşımları ve Stratejileri Ölçeği	1	ÖYSÖ	EÖYÖ1	✓	✓	✓		✓
	2	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	3	ÖYSÖ	EÖYÖ2	✓	✓	✓	✓	✓
	4	ÖYSÖ	PÖSÖ1	✓	✓	✓	✓	✓ ✓
	5	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ2	✓	✓	✓	✓	✓
	6	ÖYSÖ	EÖYÖ2	✓	✓	✓		✓
Motivasyon Ölçekleri	1	MÖGÇ	ÇDMÖ1	✓		✓	✓	✓ ✓
	2	MÖGÇ	SEDMÖ1			✓	✓	✓
	3	MÖGÇ	KDMÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	4	MÖGÇ	KDMÖ2	✓	✓	✓	✓	✓ ✓
	5	MÖGÇ	ODMMÖ1			✓		✓
Algı Ölçekleri	1	AÖGÇ	ÇBAÖ1	✓		✓	✓	✓
	2	AÖGÇ	BAAÖ1	✓	✓	✓		✓
	3	AÖGÇ	ÇEAADÖ1	✓	✓	✓	✓	✓ ✓
	4	AÖGÇ	GDAÖ1	✓	✓	✓	✓	✓ ✓
	5	AÖGÇ	PEYAÖ1	✓	✓	✓		✓
Performans Kaygısı Ölçekleri	1	PKÖÇ	MPKÖ1	✓	✓	✓		✓
	2	PKÖÇ	MPKÖ2	✓	✓	✓		✓
	3	PKÖÇ	MPKÖ3			✓	✓	✓ ✓
	4	PKÖÇ	BBÇE1	✓		✓		✓
Öğretmen – Program Değerlendirme Ölçekleri	1	ÖPDÖ	KDPDÖ1	✓	✓	✓	✓	p ✓
	2	ÖPDÖ	MDPDÖ1	✓	✓	✓	✓	p ✓
	3	ÖPDÖ	ÖÇDÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	4	ÖPDÖ	MDPDÖ2			✓	✓	✓
	5	ÖDÖÇ	EBÇÖÖ1	✓	✓	✓	✓	✓ ✓
Düşünme Ölçekleri	1	DÖGÇ	MYDÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	2	DÖGÇ	YDEÖ1	✓	✓	✓	✓	✓ ✓
Müzik Tek.	1	MTKÖ	MTÖMÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	2	MTKÖ	MTÖMÖ2	✓	✓	✓	✓	✓
Diğer Ölçekler	1	TüÖGÇ	ÇDTüÖ1	✓	✓	✓	✓	✓ ✓
	2	MeÖGÇ	MÖAMÖÇ1	✓	✓	✓	✓	✓
	3	İÖGÇ	MİÖÇ1	✓	✓	✓		✓ ✓
	4	ÖGÖÇ	PETÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	5	SDÖÇ	PESDÖ1	✓	✓	✓	✓	✓
	6	OÖGÇ	MOÖÇ1	✓	✓	✓	✓	✓
	7	İnÖGÇ	MYİÖ1	✓	✓	✓	✓	✓ ✓

Ölçek çalışmalarında geçerlilik ile ilgili olarak tamamında yapı geçerliliğinin incelendiği, hemen hemen hepsinde Açıklayıcı Faktör Analizinin (AFA) yapıldığı, buna ek olarak bazı ölçek çalışmalarında Doğrulamalı Faktör Analizinin de (DFA) yapıldığı görülebilir. Sadece 1 tane ölçekte ölçüt geçerliliğine bakıldığı görülmüştür.

Yapı geçerliliğine ilişkin elde edilen bulgulara detaya inildikçe, ölçek çalışmalarının büyük çoğunluğunda faktör analizine uygunluğun belirlenmesi amacıyla Barlett Küresellik Testi ve Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) istatistiğinin tercih edildiği, yalnızca 1 çalışmada Madde – Katılımcı ilişkisine bakılarak faktör analizine uygunluğunun tespit edildiği görülmüştür. Yine benzer şekilde geçerliliği arttırmak için kapsam geçerliliğine de bakıldığı ve kapsam geçerliliği açısından uzman görüşüne başvurulduğu ve bu şekilde bazı ölçeklerde bu yöntemle maddelerin elendiği veya eklendiği görülmüştür (Bkz. Tablo 8).

Tablo 6. Faktör analizinde kullanılan rotasyon metotları

Ana Tema	SN	Alan Teması	Ölçek Kodu	Döndürme Metodu						
				Varimax	Quartimax	Equamax	Oblimin	Promax	Yapılmış Belirlenmemiş	Belirlenmemiş
Tutum Ölçekleri	1	TÖGÇ	ADTÖ1							✓
	2	TÖGÇ	ADTÖ2							✓
	3	TÖGÇ	ADTÖ3							✓
	4	TÖGÇ	TMDTÖ1						✓	
	5	TÖGÇ	BMDTÖ1						✓	
	6	TÖGÇ	ÇDTÖ1	✓						
	7	TÖGÇ	ÇDTÖ2							✓
	8	TÖGÇ	SEDÖ1							✓
	9	TÖGÇ	ÇDTÖ3	✓						
	10	TÖGÇ	ÇDTÖ4							✓
	11	TÖGÇ	TMDTÖ2							✓
	12	TÖGÇ	MDTÖ1							✓
	13	TÖGÇ	MDTÖ2							✓
	14	TÖGÇ	MDTÖ3							✓
	15	TÖGÇ	ÇDTÖ5	✓						
	16	TÖGÇ	KBMTÖ1							✓
	17	TÖGÇ	ODTÖ1	✓						
	18	TÖGÇ	KDTÖ1						✓	
	19	TÖGÇ	MİOYTÖ1							✓
	20	TÖGÇ	MBDTÖ1						✓	
	21	TÖGÇ	MÖYTÖ1							✓

	22	TÖGÇ	MÖMTÖ1	✓
	23	TÖGÇ	MÖMTÖ2	✓
	24	TÖGÇ	KDNETÖ1	✓
	25	TÖGÇ	MDTKTÖ1	✓
	26	TÖGÇ	PDTÖ1	✓
	27	TÖGÇ	MTTÖ1	✓
	28	TÖGÇ	PDTÖ2	✓
	29	TÖGÇ	PDTÖ3	✓
	30	TÖGÇ	MTYTÖ1	
	31	TÖGÇ	TYYTÖ1	✓
	32	TÖGÇ	ÇDTÖ6	✓
	33	TÖGÇ	ÇDTÖ7	✓
	34	TÖGÇ	MDTÖ4	✓
	35	TÖGÇ	MDTÖ5	✓
	36	TÖGÇ	MDTÖ6	✓
	37	TÖGÇ	TMTTÖ1	✓
Özyeterlilik Ölçekleri	1	ÖÖGÇ	ADÖÖ1	✓
	2	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ1	✓
	3	ÖÖGÇ	MÖÖÖ1	✓
	4	ÖÖGÇ	GTMÖAÖ1	✓
	5	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ2	✓
	6	ÖÖGÇ	MEÖÖ1	✓
	7	ÖÖGÇ	MÖÖÖ2	✓
	8	ÖÖGÇ	MÖÖÖ3	✓
	9	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ3	✓
	10	ÖÖGÇ	MÖYÖÖ1	✓
	11	ÖÖGÇ	MİOYÖÖ1	✓
Öğrenme Yaklaşımları ve Stratejileri Ölçeği	1	ÖYSÖ	EÖYÖ1	✓
	2	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ1	✓
	3	ÖYSÖ	EÖYÖ2	✓
	4	ÖYSÖ	PÖSÖ1	✓
	5	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ2	✓
	6	ÖYSÖ	EÖYÖ2	✓
Motivasyon Ölçekleri	1	MÖGÇ	ÇDMÖ1	✓
	2	MÖGÇ	SEDMÖ1	P
	3	MÖGÇ	KDMÖ1	✓
	4	MÖGÇ	KDMÖ2	✓
	5	MÖGÇ	ODMMÖ1	✓
Algı Ölçekleri	1	AÖGÇ	ÇBAÖ1	✓

	2	AÖGÇ	BAAÖ1	✓
	3	AÖGÇ	ÇEAADÖ1	✓
	4	AÖGÇ	GDAÖ1	✓
	5	AÖGÇ	PEYAÖ1	✓
Performans Kaygısı Ölçekleri	1	PKÖÇ	MPKÖ1	✓
	2	PKÖÇ	MPKÖ2	✓
	3	PKÖÇ	MPKÖ3	✓
	4	PKÖÇ	BBÇE1	✓
Öğretmen – Program Değerlendirme Ölçekleri	1	ÖPDÖ	KDPDÖ1	✓
	2	ÖPDÖ	MDPDÖ1	✓
	3	ÖPDÖ	ÖÇDÖ1	✓
	4	ÖPDÖ	MDPDÖ2	✓
	5	ÖDÖÇ	EBÇÖÖ1	✓
Düşünme Ölçekleri	1	DÖGÇ	MYDÖ1	✓
	2	DÖGÇ	YDEÖ1	✓
Müzik Tek.	1	MTKÖ	MTÖMÖ1	✓
	2	MTKÖ	MTÖMÖ2	✓
Diğer Ölçekler	1	TüÖGÇ	ÇDTüÖ1	✓
	2	MeÖGÇ	MÖAMÖÇ1	✓
	3	İÖGÇ	MİÖÇ1	✓
	4	ÖGÖÇ	PETÖ1	✓
	5	SDÖÇ	PESDÖ1	✓
	6	OÖGÇ	MOÖÇ1	✓
	7	İnÖGÇ	MYİÖ1	✓

İçerik analizine dahil edilen ölçeklerden elde edilen bulgular rotasyon metotlarının belirtilmediği yönündedir. Bu bulguya göre müzik alanında yapılan ölçek çalışmalarında rotasyon metodunun uygulanmadığı ya da uygulandığı ama tekniğin belirtilmediği fikrini oluşturmaktadır. Rotasyon metotlarının uygulandığı ölçek çalışmalarında ise Ortogonal (bağımsız) rotasyon metotlarından Varimax'ın uygulandığı görülmektedir. Yalnızca bir ölçek çalışmasında Oblimin (Eğimli) rotasyon tekniğinin uygulandığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Ölçeklere uygulanan güvenirlik analizleri

Ana Tema	S N	Alan Teması	Ölçek Kodu	Güvenirlik Analizleri			
				Test- Tekrar Test	Eşdeğer Formlar	İç Tutarlılık	Test Yarılama
Tutum Ölçekleri	1	TÖGÇ	ADTÖ1			✓	
	2	TÖGÇ	ADTÖ2			✓	
	3	TÖGÇ	ADTÖ3	✓		✓	
	4	TÖGÇ	TMDTÖ1			✓	
	5	TÖGÇ	BMDTÖ1			✓	
	6	TÖGÇ	ÇDTÖ1			✓	
	7	TÖGÇ	ÇDTÖ2			✓	
	8	TÖGÇ	SEDTÖ1			✓	
	9	TÖGÇ	ÇDTÖ3	✓		✓	
	10	TÖGÇ	ÇDTÖ4	✓		✓	
	11	TÖGÇ	TMDTÖ2	✓		✓	
	12	TÖGÇ	MDTÖ1			✓	
	13	TÖGÇ	MDTÖ2			✓	
	14	TÖGÇ	MDTÖ3			✓	
	15	TÖGÇ	ÇDTÖ5			✓	
	16	TÖGÇ	KBMTÖ1			✓	
	17	TÖGÇ	ODTÖ1			✓	
	18	TÖGÇ	KDTÖ1			✓	
	19	TÖGÇ	MİOYTÖ1			✓	
	20	TÖGÇ	MBDTÖ1			✓	
	21	TÖGÇ	MÖYTÖ1	✓		✓	
	22	TÖGÇ	MÖMTÖ1			✓	
	23	TÖGÇ	MÖMTÖ2			✓	
	24	TÖGÇ	KDNETÖ1			✓	
	25	TÖGÇ	MDTKTÖ I			✓	
	26	TÖGÇ	PDTÖ1			✓	
	27	TÖGÇ	MTTÖ1				
	28	TÖGÇ	PDTÖ2			✓	
	29	TÖGÇ	PDTÖ3			✓	
	30	TÖGÇ	MTYTÖ1			✓	
	31	TÖGÇ	TYYTÖ1			✓	
	32	TÖGÇ	ÇDTÖ6			✓	
	33	TÖGÇ	ÇDTÖ7			✓	
	34	TÖGÇ	MDTÖ4			✓	
	35	TÖGÇ	MDTÖ5			✓	
	36	TÖGÇ	MDTÖ6			✓	

	37	TÖGÇ	TMTTÖ1		✓
Özyeterlilik Ölçekleri	1	ÖÖGÇ	ADÖÖ1		✓
	2	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ1		
	3	ÖÖGÇ	MÖÖÖ1		
	4	ÖÖGÇ	GTMÖAÖ 1		✓
	5	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ2		✓
	6	ÖÖGÇ	MEÖÖ1		
	7	ÖÖGÇ	MÖÖÖ2		✓
	8	ÖÖGÇ	MÖÖÖ3		✓
	9	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ3		✓
	10	ÖÖGÇ	MÖYÖÖ1		✓
	11	ÖÖGÇ	MİÖYÖÖ1		✓ ✓
Öğrenme Yaklaşımları ve Stratejileri Ölçeği	1	ÖYSÖ	EÖYÖ1		✓
	2	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ1		✓
	3	ÖYSÖ	EÖYÖ2		✓
	4	ÖYSÖ	PÖSÖ1		✓
	5	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ2		✓
	6	ÖYSÖ	EÖYÖ2		✓
Motivasyon Ölçekleri	1	MÖGÇ	ÇDMÖ1		✓
	2	MÖGÇ	SEDMÖ1		✓
	3	MÖGÇ	KDMÖ1		✓
	4	MÖGÇ	KDMÖ2		✓
	5	MÖGÇ	ODMMÖ1		✓
Algı Ölçekleri	1	AÖGÇ	ÇBAÖ1		✓
	2	AÖGÇ	BAAÖ1		✓
	3	AÖGÇ	ÇEAADÖ1		✓
	4	AÖGÇ	GDAÖ1		✓
	5	AÖGÇ	PEYAÖ1	✓	✓
Performans Kaygısı Ölçekleri	1	PKÖÇ	MPKÖ1		✓
	2	PKÖÇ	MPKÖ2		✓
	3	PKÖÇ	MPKÖ3		✓
	4	PKÖÇ	BBÇE1		✓
Öğretmen – Program Değerlendirme Ölçekleri	1	ÖPDÖ	KDPDÖ1	✓	✓
	2	ÖPDÖ	MDPDÖ1		✓
	3	ÖPDÖ	ÖÇDÖ1		
	4	ÖPDÖ	MDPDÖ2		✓
	5	ÖDÖÇ	EBÇÖÖ1		✓
	1	DÖGÇ	MYDÖ1	✓	✓

Düşünme Ölçekleri	2	DÖGÇ	YDEÖ1		✓
Müzik Tek.	1	MTKÖ	MTÖMÖ1		✓
	2	MTKÖ	MTÖMÖ2		✓
Diğer Ölçekler	1	TüÖGÇ	ÇDTüÖ1		✓
	2	MeÖGÇ	MÖAMÖÇ ₁		✓
	3	İÖGÇ	MİÖÇ1		
	4	ÖGÖÇ	PETÖ1	✓	✓
	5	SDÖÇ	PESDÖ1		✓
	6	OÖGÇ	MOÖÇ1		✓
	7	İnÖGÇ	MYİÖ1		✓

Güvenirlilik analizine yönelik bulgular incelendiğinde çok az ölçekte test – tekrar test ve testi yarılama tekniklerinin uygulandığı görülürken hemen hemen tüm ölçeklerde iç tutarlılık katsayısına bakıldığı görülmüştür. Hatta bazı ölçek çalışmalarında iki farklı güvenirlik çalışmasının birlikte uygulandığı da tespit edilmiştir. Bu bağlamda test – tekrar test tekniğinde her iki ölçümde ve testi yarılama tekniğinin her aşamasında iç tutarlılık katsayısına da bakıldığı düşünülmektedir.

Tablo 8. Ölçeklerde madde ve faktör eleme, tutma metotları

Ana Tema	S N	Alan Teması	Ölçek Kodu	Madde Eleme ve Tutma Metodu					Faktör Eleme ve Tutma Metodu			
				Madde Analizi	Ortak Varyans	Binişik Yükler	Uzman Görüşü	Yükler	Özdeğerler	Yamaç Eğim Grafiği	Min. Varyans	Faktör Madde Sayısı
Tutum Ölçekleri	1	TÖGÇ	ADTÖ1	✓			✓	✓	✓	✓	✓	
	2	TÖGÇ	ADTÖ2	✓				✓	✓	✓	✓	
	3	TÖGÇ	ADTÖ3	✓				✓	✓		✓	
	4	TÖGÇ	TMDTÖ1				✓	✓	✓	✓	✓	
	5	TÖGÇ	BMDTÖ1				✓		✓		✓	
	6	TÖGÇ	ÇDTÖ1	✓		✓		✓	✓	✓	✓	
	7	TÖGÇ	ÇDTÖ2	✓			✓	✓	✓	✓		
	8	TÖGÇ	SEDÖ1	✓			✓					
	9	TÖGÇ	ÇDTÖ3					✓			✓	
	10	TÖGÇ	ÇDTÖ4	✓				✓	✓		✓	
	11	TÖGÇ	TMDTÖ2	✓			✓		✓			
	12	TÖGÇ	MDTÖ1					✓	✓	✓		
	13	TÖGÇ	MDTÖ2			✓		✓	✓	✓		
	14	TÖGÇ	MDTÖ3	✓				✓	✓		✓	
	15	TÖGÇ	ÇDTÖ5					✓	✓			

	16	TÖGÇ	KBMTÖ1	✓		✓	✓	✓
	17	TÖGÇ	ODTÖ1		✓		✓	
	18	TÖGÇ	KDTÖ1		✓	✓	✓	✓
	19	TÖGÇ	MİOYTÖ1			✓	✓	
	20	TÖGÇ	MBDTÖ1		✓	P	✓	✓
	21	TÖGÇ	MÖYTÖ1	✓			✓	
	22	TÖGÇ	MÖMTÖ1	✓		✓	✓	✓
	23	TÖGÇ	MÖMTÖ2	✓		✓	✓	✓
	24	TÖGÇ	KDNETÖ1	✓		✓	✓	✓
	25	TÖGÇ	MDTKTÖ1	✓		✓	✓	
	26	TÖGÇ	PDTÖ1	✓		✓	✓	
	27	TÖGÇ	MTTÖ1	✓		✓		
	28	TÖGÇ	PDTÖ2	✓	✓	✓		✓
	29	TÖGÇ	PDTÖ3			✓	✓	
	30	TÖGÇ	MTYTÖ1			✓	✓	
	31	TÖGÇ	TYYTÖ1		✓	✓	✓	✓
	32	TÖGÇ	ÇDTÖ6			✓	✓	✓
	33	TÖGÇ	ÇDTÖ7			✓	✓	✓
	34	TÖGÇ	MDTÖ4	✓		✓		
	35	TÖGÇ	MDTÖ5		✓	✓	✓	✓
	36	TÖGÇ	MDTÖ6			✓	✓	✓
	37	TÖGÇ	TMTTÖ1	✓		✓	✓	✓
Özyeterlilik Ölçekleri	1	ÖÖGÇ	ADÖÖ1	✓		✓	✓	✓
	2	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ1			✓	✓	✓
	3	ÖÖGÇ	MÖÖÖ1	✓			✓	✓
	4	ÖÖGÇ	GTMÖAÖ 1		✓		✓	✓
	5	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ2			✓	✓	
	6	ÖÖGÇ	MEÖÖ1				✓	
	7	ÖÖGÇ	MÖÖÖ2		✓	✓	✓	✓
	8	ÖÖGÇ	MÖÖÖ3		✓		P	
	9	ÖÖGÇ	ÇDÖÖ3			✓	✓	
	10	ÖÖGÇ	MÖYÖÖ1	✓		✓	✓	
	11	ÖÖGÇ	MİOYÖÖ1		✓		✓	✓
Öğrenme Yaklaşımları ve Stratejileri Ölçeği	1	ÖYSÖ	EÖYÖ1			✓	✓	
	2	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ1			✓	✓	
	3	ÖYSÖ	EÖYÖ2			✓	✓	✓
	4	ÖYSÖ	PÖSÖ1	✓		✓		✓
	5	ÖYSÖ	ÇEÖSÖ2			✓	✓	
	6	ÖYSÖ	EÖYÖ2	✓		✓	✓	✓

Motivasyon Ölçekleri	1	MÖGÇ	ÇDMÖ1	✓		✓	✓	✓		✓
	2	MÖGÇ	SEDMÖ1	✓		✓	✓	✓		
	3	MÖGÇ	KDMÖ1			✓				
	4	MÖGÇ	KDMÖ2	✓			✓	✓		
	5	MÖGÇ	ODMMÖ1	✓			✓	✓		
Algı Ölçekleri	1	AÖGÇ	ÇBAÖ1			✓				✓
	2	AÖGÇ	BAAÖ1				✓	✓		✓
	3	AÖGÇ	ÇEAADÖ1			P	✓	✓		✓
	4	AÖGÇ	GDAÖ1				✓	✓		
	5	AÖGÇ	PEYAÖ1				✓	✓		
Performans Kaygısı Ölçekleri	1	PKÖÇ	MPKÖ1				✓			
	2	PKÖÇ	MPKÖ2					✓		
	3	PKÖÇ	MPKÖ3	✓						
	4	PKÖÇ	BBÇE1			✓	✓	✓		
Öğretmen – Program Değerlendirme Ölçekleri	1	ÖPDÖ	KDPDÖ1	✓			✓	✓		✓
	2	ÖPDÖ	MDPDÖ1				✓	✓		✓
	3	ÖPDÖ	ÖÇDÖ1			✓				✓
	4	ÖPDÖ	MDPDÖ2			✓	✓	✓		
	5	ÖDÖÇ	EBÇÖÖ1	✓			✓	✓		
Düşünme Ölçekleri	1	DÖGÇ	MYDÖ1					✓		
	2	DÖGÇ	YDEÖ1			✓	✓	✓	✓	
Müzik Tek.	1	MTKÖ	MTÖMÖ1	✓	✓					✓
	2	MTKÖ	MTÖMÖ2			P	✓	✓		✓
Diğer Ölçekler	1	TüÖGÇ	ÇDTüÖ1	✓	✓		✓	✓		✓
	2	MeÖGÇ	MÖAMÖÇ ₁	✓			✓	✓		
	3	İÖGÇ	MİÖÇ1				✓	✓		
	4	ÖGÖÇ	PETÖ1			✓		✓		
	5	SDÖÇ	PESDÖ1				✓	✓		
	6	OÖGÇ	MOÖÇ1	✓			✓	✓	✓	
	7	İnÖGÇ	MYİÖ1				✓	✓		

İçerik analizine dahil edilen ölçeklerde madde eleme/tutma ölçütlerine yönelik bulgular değerlendirildiğinde; hemen hemen tüm ölçek çalışmalarının faktör yük değerlerine bakıldığı, binişik/çapraz yüklerin dikkate alınarak maddelerin elendiği görülebilir. Buna ek olarak iç tutarlılığı tespit etmek amacıyla yapılan madde analizlerinden elde edilen değerlerin de madde eleme/tutuma ölçütü olarak belirlendiği görülmüştür. Ayrıca birçok ölçek çalışmasında kapsam geçerliliği için uzman görüşlerinin de madde eleme/tutma ölçütü olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Faktör eleme/tutma ölçütleri açısından değerlendirildiğinde hemen hemen tüm ölçek çalışmalarında özdeğerler dikkate alındığı, yamaç eğim grafiği ve minimum varyans değerinin de birçok çalışmada dikkate alındığı görülebilir. Bazı ölçek çalışmalarında özdeğerlerin, yamaç eğim grafiğini ve minimum varyans değerinin aynı anda değerlendirildiği görülürken, çok az sayıdaki ölçek çalışmalarında faktör madde sayısının bir ölçüt olarak değerlendirildiği ve faktör madde sayısının ölçüt olarak değerlendirildiği ölçek çalışmalarında başka bir ölçütün baz alınmadığı görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

İncelenen ölçekler ana temaları noktasında değerlendirildiğinde çoğunluğun tutum ölçeği geliştirme çalışması olduğu görülmüştür. Tutumların kişilik, inanç, değerler, davranış ve motivasyon gibi öğelerin karmaşık bir bileşimi olması, hoşnutluk veya hoşnutsuzluğu ifade etmesi, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerin kalıcı bir organizasyonu olması; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri bir arada ölçmesi noktasında önemli bir yapı olarak görülebilir (Bizer vd., 2006; Eagly & Chaiken, 1993; Krech & Crutchfield, 1948; Pickens, 2005). Bu noktada tutumların diğer duyuşsal ve psikolojik değişkenler noktasında da fikir verebileceği için araştırmacılar tarafından önemli görüldüğü düşünülebilir. Tutum çalışmalarını sayısal anlamda öz yeterlilik ölçeklerinin takip ettiği, öğrenme yaklaşımları, motivasyon, algı, kaygı, öğretim programı değerlendirme gibi ölçeklerin literatürde az da olsa yer edindiği, düşünme, müzik teknolojileri, ilgi, önem, okuryazarlık gibi ölçeklerin sınırlı sayıda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tutum ölçeklerinin çoğunlukta olmasına ve bazı ölçek türlerinin sınırlı sayıda kalmasına rağmen müzik eğitimi alanında geliştirilen ölçeklerin geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir. Çelik & Yüksel (2020) araştırmasında müzik eğitimi alanında en çok geliştirilen ölçeğin tutum ölçeği olduğunu, ölçeklerin geniş bir alanı kapsadığını ve bu durumun müzik eğitimi için olumlu bir sonuç olduğunu ifade etmiştir. Müzik eğitimi noktasında düşünüldüğünde elde edilen sonucun Çelik & Yüksel (2020) tarafından elde edilen sonuçla örtüştüğü görülmektedir. Bu duruma ek olarak diğer alanlarda yapılan ölçek incelemelerinde de tutum ölçeklerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir (Gül & Sözbilir, 2015; Karaca vd., 2024).

Madde oluşturma yöntemi noktasında incelendiğinde tematik içerik analizine dahil edilen ölçek çalışmalarının genellikle literatür tarama/kompozisyon yöntemiyle maddelerin oluşturulduğu görülmüştür. Bu noktada ölçeklerin genellikle ilgili alana yönelik diğer ölçeklerle paralel olarak oluşturulduğu buna ek olarak ölçeğin uygulanacağı hedef kitleye kompozisyon yazdırılarak konu hakkındaki düşünceleri analiz edilerek maddelerin oluşturulduğu görülmüştür. Bu duruma ek olarak yabancı dilde hazırlanmış ölçeklerin Türkçe'ye veya Türk Kültürüne yönelik uyarlandığı da görülmekte ama bu tür çalışmalar sınırlı kalmaktadır.

Ölçekler müzik alan boyutu noktasında incelendiğinde; tutum ölçeklerinin en çok çalgı eğitimi ve müzik teorileri alanlarında, özyeterlilik ölçeklerinin çalgı eğitimi, müzik teorileri ve müzik öğretimi alanlarında, motivasyon ölçeklerinin ise en çok ses eğitimi alanında geliştirildiği, algı ölçeklerinin ve performans kaygısı ölçeklerinin çalgı eğitimi alanına yoğunlaştığı görülmüştür. Genel düşünüldüğünde ise müzik eğitimi alanında genellikle çalgı eğitimi, müzik teorileri ve genel müzik eğitimi alanlarında geliştirildiği saptanmıştır. Çelik & Yüksel (2020) araştırmasında müzik eğitimi alanında en fazla ölçeğin çalgı eğitimi ve müzik teorisi alanlarında geliştirildiği, en az çalışmanın ise koro ve ses eğitim, çalgı ve ses eğitimi boyutlarının her ikisi, çalgı eğitimi – ses eğitimi – müzik teknolojileri boyutlarının her birinde geliştirildiğini ifade etmiştir.

Tematik içerik analizinde örneklem grupları ve büyüklükleri incelendiğinde, ölçek geliştirme çalışmalarında ilk ve ortaöğretim, güzel sanatlar liseleri, üniversite öğrencileri ve müzik öğretmenlerinden katılımcıların yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmaların birçoğunun çalgı eğitimine odaklandığı göz önünde bulundurulduğunda, pilot uygulamaların genellikle üniversite öğrencilerini kapsadığı ve araştırmacıların ağırlıklı olarak lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumları seçtiği görülmüştür. Sonuç olarak, diğer örneklem grupları sınırlı sayıda kalmıştır. Bu eğilim muhtemelen araştırmacıların kolay erişilebilir örneklemeleri tercih etmelerinden ve milli eğitim kurumları bünyesinde yürütülen çalışmalar için izin almanın getirdiği zorluklardan kaynaklandığı fikrini oluşturmaktadır. Benzer bulgular müzik eğitimi alanında Çelik & Yüksel (2020), fen ve matematik eğitimi alanında Gül & Sözbilir (2015) ile Tosun & Taşkesenligil (2014) tarafından da elde edilmiş, ölçek geliştirme çalışmalarında üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarının tercih edilmesi erişilebilirlik kolaylığına bağlanmıştır.

Örneklem büyüklüğü noktasında incelendiğinde müzik eğitimi alanında yapılan ölçek çalışmalarının ağırlıklı olarak 150 – 299 aralığında olduğu, bazı çalışmaların ise 0 – 149 aralığında olduğu görülmüştür. 300 – 449 aralığında örneklem gruplarının olduğu da görülürken 500 ve üstü örneklem gruplarında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı tespit edilmiştir. Örneklem grubu veya çalışma grubu ölçek geliştirme çalışmalarında önemli bir yere sahip olduğu, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini etkileyebileceği görülebilir. Tavşancıl (2010) ölçek geliştirme çalışmalarında madde sayısının en az beş katı fazla örneklem sayısına uygulanması gerektiğini ifade ederken Çelik & Yüksel (2020) müzik eğitimi alanında ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem sorununun olabileceğini gösteren bir sorun olabileceğini ifade etmiştir. Benzer olarak ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan örneklem büyüklüğünün genel olarak 101 – 200 kişi arasında değiştiğine yönelik bulgular, Türkiye’de ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü açısından güvenilirlik konusunda bir zayıflığın olabileceği fikrini oluşturmuştur (Gül & Sözbilir, 2015; Tosun & Taşkesenligil, 2014). Bu görüşe ek olarak uygun örneklem sayısının nasıl tayin

edileceğine yönelik net bir çalışmanın olmayışı (Johanson & Brooks, 2010) görüşü de hakimdir. Gül & Sözbilir (2015) örneklemin artırılmasının güvenilirlik sorununu çözen bir yol olarak her zaman kabul edilmeyeceğini, örneklem büyüklüğü kadar örneklemin ne derece doğru olduğunu ve verilen formların ne derece ciddiyetle doldurulduğunun da göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Tematik içerik analizine dahil edilen ölçeklere uygulanan geçerlik analizleri incelendiğinde; bir ölçekte ölçüt geçerliğine, bir ölçekte ise görünüş geçerliğine bakıldığı görülmüştür. Tematik içerik analizine dahil edilen ölçeklerde genellikle yapı geçerliğine ve kapsam geçerliğine bakıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Görünüş geçerliği bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı kavramı yüzeysel olarak ne kadar iyi ölçtüğünü temsil ederken kapsam geçerliği ölçülecek konuyu tüm yönleriyle kapsayıp kapsamadığını ifade etmektedir (Haynes vd., 1995; Messick, 1995). Başka bir deyişle kapsam geçerliği ölçekteki maddelerin amaca ne derece hizmet ettiğini, görünüş geçerliği ise neyin ölçüldüğünden ziyade neyi ölçer görüldüğünün belirlenmesidir (Ercan & Kan, 2004). Tekin (2010) kapsam geçerliğinin genellikle ölçek geliştirme çalışmalarının ilk aşamalarında yapılması gerektiğini ifade ederken Karakoç & Dönmez (2014) konunun uzmanlarından görüş alınarak kapsam geçerliğinin belirlenebileceğini ifade etmiştir. Bu noktada Lawshe tekniği veya Davis tekniği gibi istatistiksel yollara da başvurulabileceği görülebilir (Karakoç & Dönmez, 2014; Yurdugül, 2005). Ercan & Kan (2004) ise görünüş geçerliğinin ölçek geliştirildikten sonra sınındığını belirtmiştir. Bu noktada araştırmacıların kapsam geçerliğini belirlemek için çoğunlukla uzman görüşüne başvurdukları ve uzman görüşüne göre ifade, dil, maddenin ölçme aracına uygunluğu gibi kriterlerin değerlendirildiği tespit edilmiş istatistiksel yollara genellikle başvurmadıkları görülmüştür. Bu durumun madde eleme – tutma kriteri olarak da uygulandığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Geçerlik analizlerine yönelik olarak ölçeklerin hemen hemen tamamında yapı geçerliğinin incelendiği görülmektedir. Yapı geçerliği; ölçme aracının maddelerine verilen yanıtlardaki kovaryansın, “mevcut yapıyı açıklama derecesi nedir?” Sorusuna ilişkindir (Tekindal, 2015). Yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde farklı yöntemlerin kullanıldığı görülebilir (Karakoç & Dönmez, 2014). Bu yöntemler faktör analizi, iç tutarlık analizi, hipotez testi, benzer ölçek geçerliği, sağmala geçerliği, yapısal eşitlik modellemesi, çoklu yöntem matrisi, korelasyon, şablonların eşleşmesi, ayırt edicilik geçerliği gibi yöntemlerdir (Büyüköztürk vd., 2014; Karakoç & Dönmez, 2014; Tavşancıl, 2010; Tekindal, 2015). Yapı geçerliği ile ilgili bulgularda araştırmacıların ölçek geliştirme çalışmalarında genellikle faktör analizi yaptıkları diğer yapı geçerliği yöntemlerinden faydalanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada araştırmacıların faktör analizini yeterli buldukları, faktör analizinin daha popüler ve görece daha anlaşılır olmasından kaynaklandığı fikri oluşmaktadır. Erkuş,

(2012) psikoloji alanında geliştirilen ölçeklerde faktör analizinin mutlaka başvurulması gereken istatistiksel bir işlem olduğunu belirtmiştir.

Faktör analiziyle ilgi olarak ölçek çalışmalarının hemen hemen hepsinde Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) yapıldığı, bazı ölçek geliştirme çalışmalarında ise AFA'ya ek olarak Doğrulamalı Faktör Analizinin (DFA) yapıldığı görülmüştür. AFA'da araştırmacılar en uygun faktör sayısını belirlemek ve ölçülen maddelerin çeşitli gizil boyutun makul göstergeleri olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlarken (Brown, 2015) DFA ölçülen değişkenlerin gözlenen kovaryans yapısına uygunluğunu test eder (Floyd & Widaman, 1995). Başka bir deyişle AFA madde analizine girip ortaya çıkan faktör yapılarının ve kuramsal olarak oluşturulmuş modellerin geçerliğini test etmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemken, DFA; AFA sonrası elde edilen faktör yapısının istatistiksel olarak test edilmesini ve doğrulanmasını sağlayan çok değişkenli bir analiz yöntemidir (Brown, 2015; Kline, 2023; Tekindal, 2015) ve her ikisi de ölçek geliştirme sürecinde birbirini tamamlayan önemli iki istatistik olarak görülür (Erkuş, 2012). Müzik eğitimi literatüründe ölçek geliştirme çalışmalarını inceleyen yayınlarda AFA ve DFA ile ilgili bir bulguya rastlanmazken, genel eğitim literatüründe ölçek araştırmalarında genellikle AFA'nın tercih edildiği hem AFA hem de DFA'nın birlikte kullanıldığı ölçek çalışmalarının sınırlı kaldığına yönelik bulgular tespit edilmiştir (Gül & Sözbilir, 2015; Şahin & Boztunç Öztürk, 2018; Tosun & Taşkesenligil, 2014).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizini (DFA) birlikte kullanan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bu çalışmaların çoğunun DFA için örneklemelerini ya ikiye böldükleri ya da AFA sonrasında elde edilen faktör ve madde yapısına göre farklı bir örneklem grubu kullandıkları görülmüştür. AFA ve DFA için önerilen örneklem büyüklüğü en az 300 olup, DFA ek koşullara tabidir (Tabachnick vd., 2007; Worthington & Whittaker, 2006). Bazı kaynaklar örneklem büyüklüğünün yeterli olması halinde AFA ve DFA'nın aynı örneklem üzerinde ikiye bölünerek uygulanabileceğini öne sürerken (Fabrigar vd., 1999; Worthington & Whittaker, 2006) Erkuş (2012) örneklem her iki analiz için de eşit olarak bölünmesinin uygun olmadığını savunmaktadır. Araştırmacıların DFA yerine AFA'ya yönelmelerinin ana nedenlerinden biri, yeterince büyük örneklemle ulaşmanın zorluğu gibi görünmektedir. Bu zorluk, özellikle müzik bölümü öğrencilerinin zaman noktasında sorun yaşaması ya da anket – ölçek doldurmayı önemsememeleri, eğitimcilerin genellikle ağır iş yükleriyle karşı karşıya olduğu düşünüldüğünde ölçek geliştirme çalışmalarına katılımın zorlaştığı görülebilir. Bu nedenle DFA için ikinci bir örneklem elde etmek veya mevcut bir örneklemi bölmek sorunlu hale gelmektedir. Ayrıca, birçok çalışmada DFA'nın kullanılmaması, araştırmacıların DFA'ya özgü yazılımları kullanma konusundaki bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Gül & Sözbilir'e (2015) göre AFA, SPSS gibi yaygın olarak erişilebilen istatistik programları kullanılarak gerçekleştirilebilirken, DFA için LISREL ve AMOS

gibi daha az kullanılan programlar gerekmektedir ve bu da bazı araştırmacılar için bir engel teşkil edebilir.

AFA'ya yönelik bulgular detaylandırıldığında faktör analizine uygunluğun belirlenmesi amacıyla tematik içerik analizine dahil edilen çalışmaların genelinde Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi uygulandığı tespit edilmiş ve sadece 6 ölçek çalışmasında bu testlerin uygulanıp uygulanmadığına yönelik bir bulguya rastlanılmamıştır. Ölçek çalışmalarında elde edilen veri setinin AFA'ya uygunluğu KMO ve Barlett Küresellik Testi ile açıklanmaktadır (Çokluk vd., 2012). KMO katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemken Barlett Küresellik Testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir (Kan & Akbaş, 2005). Faktör analizi temelde maddeler arasındaki korelasyona dayanmakta ve korelasyon örneklemdeki gözlem sayısına çok duyarlı olduğu için faktör analizi örneklem büyüklüğünden oldukça etkilenmektedir (Erkuş, 2012). Bu durum korelasyon matrisinin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinde örneklem de dikkate alınmasının bir gereklilik olduğunu göstermektedir (Gül & Sözbilir, 2015). Bu bağlamda müzik eğitimi alanında ölçek geliştiren araştırmacıların yeterli örnekleme ve normal dağılımı belirleme bağlamında KMO ve Barlett Küresellik Katsayısını göz önünde bulundurdıkları düşünülebilir.

Tematik içerik analizine dahil edilen ölçeklerde kullanılan rotasyon (faktör döndürme) yöntemleri incelenmiştir. Faktör döndürmesinde iki yöntem kullanılmaktadır. İlki eksen konumunu değiştirmeden yapılan dik döndürme (orthogonal) metodudur. İkincisi ise her faktörün birbirinden bağımsız olarak döndürüldüğü eğik döndürme (oblique) yöntemidir. İki yöntem arasındaki en temel istatistiksel fark ilkinde faktörler ilişkisiz iken, ikincisinde faktör bağımsızlığı göz önünde alınmamaktadır (Saraçlı, 2011). Genel olarak araştırmacı temelde verileriyle en uygun olan sonuçları almak istiyorsa eğik döndürme, genellenebilir yani gelecek için en uygun çözümle ilgileniyorsa dik döndürme önerilir ve her iki döndürme metodu da hemen hemen benzer sonuçlar üretmekte ve yorumlama kolaylığından ötürü dik döndürme yöntemi tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Müzik eğitimi alanındaki ölçek çalışmalarının çoğunda ya rotasyon yöntemine yönelik hiçbir bulguya yer verilmediği ya da rotasyonun yapıp hangi işlemin uygulandığına yönelik bir açıklamanın olmadığı görülmüştür. Rotasyon yöntemi uygulanan ölçek çalışmalarında ise Varimax metodunun uygulandığı, bir çalışmada Oblimin, başka bir çalışmada ise Promax metodunun uygulandığı ve bu noktada dik döndürme metodlarının tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Gül & Sözbilir (2015) bu araştırmaya yakın bir sonuçla Matematik – Fen eğitimi alanında geliştirilen ölçek çalışmalarında Varimax yönteminin daha çok uygulandığı sonucuna ulaşmış ve dik döndürme metodunun

sıklıkla kullanılmasının yorumlama kolaylığından ötürü beklenen bir durum olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada analiz edilen ölçekler güvenilirlik analizi yöntemleri açısından incelenmiştir. Bulgular, araştırmacıların öncelikle Cronbach's Alpha katsayısını kullanarak iç tutarlılığı değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, test-tekrar test yönteminin nadiren uygulandığı, sadece bir çalışmada test yarılama yönteminin kullanıldığı ve eşdeğer formlar yönteminin ise hiç tercih edilmediği görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, Soyacan & Babacan (2019) tarafından müzik eğitimi alanında ve Karaca vd. (2024), Gül & Sözbilir (2015), Güvendir & Özkan (2015), Tayşi vd., (2024), Şahin & Boztunç Öztürk, (2018) tarafından diğer alanlarda elde edilen önceki bulgularla uyumludur. Şahin & Boztunç Öztürk, (2018) çoklu güvenilirlik analizlerinin kullanıldığı çalışmalar tespit ederken, Gül & Sözbilir (2015) test-tekrar test ve eşdeğer form yöntemlerinin aynı testin iki kez uygulanmasını veya eşdeğer versiyonlarının geliştirilmesini gerektirdiğini, bu nedenle daha fazla zaman alıcı, yoğun emek gerektiren ve maliyetli olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Şahin & Boztunç Öztürk, (2018), iç tutarlılık ölçümlerinin tercih edilmesinin, kullanıma hazır istatistiksel yazılımların erişilebilirliğinden kaynaklandığını öne sürmüştür. Sonuç olarak, müzik eğitimi için ölçek geliştiren araştırmacılar, çoğunlukla iç tutarlılığı raporlayan tek bir güvenilirlik analizi yöntemine güvenme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Tematik içerik analizine dahil edilen ölçek çalışmalarında araştırmacılar madde eleme ve tutuma ölçütleri de incelenmiş ve ilk olarak kapsam geçerliliğinin belirlenmesi sürecinde alınan uzman görüşlerini temel aldıkları görülmüştür. Ayrıca AFA sürecinde faktör yükleri ile çapraz/binişik yük değerlerini de çoğunlukla göz önünde bulundurdıkları görülürken, İç tutarlılık analizlerinde yer alan madde yüklerinin de güvenilirliği arttırmak için bir eleme – tutma ölçütü olarak göz önünde bulundurulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Erkuş (2012) faktör yüklerinin, maddelerin ilgili faktörle korelasyonunu gösterdiğini bu bakımdan ölçek geliştirme sürecinde maddelerin hangi faktör altında yer aldığını belirlemede bu değerlerin dikkate alındığını ifade etmiş ve bu görüşe ek olarak Worthington & Whittaker (2006) AFA'nın madde eleme – tutma noktasında yaygın olarak kullanıldığına ve faktör yükleri ile binişik yük değerlerinin araştırmacılar tarafından çoğunlukla dikkate alındığına işaret etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularla tutarlı sonuçlar elde eden Gül & Sözbilir (2015) araştırmacıların çalışmalarında madde eleme ve tutma metotlarında faktör yüklerini göz ardı etmemelerini olumlu bir durum olarak karşılanabileceğini ifade etmiştir.

Tematik içerik analizine dahil edilen ölçeklerde faktör eleme tutma ölçütleri incelendiğinde; çoğunlukla özdeğerlerin dikkate alındığı, bunun yanında yamaç eğim grafiğinin de bazı çalışmalarda göz önünde bulundurulduğu, ek olarak

minimum varyansında ele alındığı görülmüştür. Buna ek olarak bazı ölçek çalışmalarında bu üç ölçütünde değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sadece 3 ölçek çalışmasında faktör madde sayısının bir ölçüt olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Hovardaoğlu (2000) araştırmalarda tek bir faktörün ölçüldüğü testlerin yanı sıra birden fazla faktörün ölçüldüğü karmaşık testlerle karşılaşılabileceğini ifade etmiştir. Büyüköztürk (2002) birden fazla faktörün ölçüldüğü karmaşık testlere yönelik olarak araştırmacıların faktör sayısına karar vermelerinin önemli sorunlardan biri olduğunu belirtmiş ve burada kaç tane önemli faktörün veya yapının ölçülmesine karar verilmesi gerektiğini vurgulamış; özdeğer, açıklanan varyans ve öz değere dayalı oluşturulan grafiklerin ölçüt olarak alınabileceğine yer vermiştir. Bu bağlamda araştırmacıların ölçek geliştirme sürecinde faktör eleme – tutma ölçütlerindeki eğilimlerinin doğru olduğu düşünülebilir.

Yukarıda elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıda yer alan öneriler oluşturulmuştur;

Müzik eğitimi alanında genellikle tutum ölçeği geliştirildiği görülmüştür. Bu noktada özellikle tükenmişlik, memnuniyet, ilgi, önem, inanç ve okuryazarlık gibi konulara yönelmeleri müzik eğitimi alanındaki duyuşsal ölçek çalışmalarının yelpazesini genişleteceği ve ihtiyacı karşılayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kaygı ölçeği çalışmalarının da çalgı eğitimine bilhassa performans kaygısına yönelik olduğu düşünüldüğünde, müzik eğitim alanında müziksel işitme, armoni, müzik biçimleri, eşlik gibi boyutlarda sınav ve performans kaygısının tespit edilmesi noktasında gerekli olabileceği düşünülmektedir.

Hem müzik alan boyutu hem de örneklem / çalışma grupları düşünüldüğünde çalışmaların müzik eğitimi ilgilendiren tüm alanlara yayılması gerektiği düşünülebilir. Bu noktada özellikle halihazırda görev yapan müzik öğretmenlerine yönelik ölçeklerin geliştirilmesi, müzik alanında yeni çalışmalara zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Ölçek geliştirme çalışmalarının daha geniş örneklem sayılarında yapılması, ölçeklerin daha güvenilir olması noktasında faydalı olabileceği düşünülebilir.

Araştırmacıları ölçek geliştirme sürecinde farklı geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden yararlanmaya teşvik etmek önemli bir adımdır. Bunu desteklemek için hem lisansüstü eğitim düzeyinde hem de hizmet içi süreçte seminerler ve eğitim oturumları düzenlemek araştırmacıları bilgilendirmeye yardımcı olabileceği ve bu tür programlara katılımın teşvik edilmesi, müzik eğitimi alanındaki araştırmacıların niteliğini önemli ölçüde artırabileceği düşünülebilir.

Araştırmalarda DFA'nın sınırlı sayıda çalışmada yapıldığı görülmüş ve bu durum araştırmacıların DFA için spesifik programlara yönelik bilgilerinin olmaması şeklinde yorumlanmıştır. Bu noktada yine araştırmacılara hem lisansüstü eğitim sürecinde hem de hizmet içi süreçte DFA'ya yönelik

yazılımlarla ilgili bilgilendirmeleri bu yazılımların da üniversiteler tarafından araştırmacılara sunulması araştırmacıların niteliği ve çalışmaların güvenilirliği açısından faydalı olacağı düşünülebilir.

Araştırmacıların ölçek geliştirme çalışmalarında madde oluşturma, madde eleme, AFA, DFA, madde ve faktör oluşturma – eleme, döndürme metotları noktasında istisna gözetmeden detaylı bilgiler vermesi ölçeklerin güvenilirliği noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Prentice Hall/Pearson Education. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07223-000>
- Anderson, R. (2007). Thematic content analysis (TCA). Descriptive presentation of qualitative data, 3, 1-4.
- Arıkan, R. (2013). Araştırma yöntem ve teknikleri. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: a qualitative meta synthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Başol, G. (2016). Eğitimde ölçme değerlendirme. Pegem Akademi.
- Bizer, G.Y., Barden, J.C. and Petty, R.E. (2006). Attitudes. in encyclopedia of cognitive science, L. Nadel (Ed.). <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00483>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research. Guilford publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çelik, D., & Yüksel, G. (2020). Müzik eğitimi kapsamında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının çok yönlü incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 4059-4087. <https://doi.org/10.15869/itobiad.793488>
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (C. 2). Pegem akademi Ankara.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Harcourt brace Jovanovich college publishers. <https://psycnet.apa.org/record/1992-98849-000>

- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological assessment*, 7(3), 286.
- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4070>
- Güvendir, M. A., & Özkan, Y. Ö. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayınlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52). <https://doi.org/10.17755/esosder.54872>
- Haynes, S. N., Richard, D., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological assessment*, 7(3), 238.
- Hovardaoğlu, S. (2000). Davranış bilimleri için araştırma teknikleri. VE-GA Yayınları.
- Johanson, G. A., & Brooks, G. P. (2010). Initial Scale Development: Sample Size for Pilot Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 394-400. <https://doi.org/10.1177/0013164409355692>
- Kan, A., & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Karaca, U., Çakır, A. N., & Tayşi, E. K. (2024). Konuşma becerisi ile ilişkili ölçek geliştirme süreci: Bir tematik içerik analizi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-24. <https://dergipark.org.tr/pub/adea/issue/89603/1491175>
- Karagöz, Y., & Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 25-43.
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.

- Kelecioğlu, H., & Şahin, S. G. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 1-11. <https://doi.org/10.21031/epod.41706>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology* (C. 36). McGraw-Hill New York.
- Messick, S. (1995). Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. *Organizational behavior in health care*, 4(7), 43-76.
- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Sarı, A. N., & Özdemir, B. (2024). Yazma Becerisine Yönelik Geliştirilen Ölçeklerin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 237-261. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14345279>
- Soycan, M., & Babacan, E. (2019). Müziksel işitme, okuma ve yazma ile ilgili geliştirilmiş ölçme araçlarının incelenmesi: İçerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 343-353. <https://doi.org/10.17755/esosder.409006>
- Şahin, M. G., & Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 191-199. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (C. 5). Pearson Boston, MA.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tayşi, E. K., Engin, F. D., & Ablak, K. (2024). Okuma becerisi ile ilişkili ölçek geliştirme süreci: Bir tematik içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 739-756. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1522047>
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Tosun, C., & Taşkesenligil, Y. (2014). Türkiye’de fen eğitimi alanında geliştirilen/adapte edilen ölçeklerin ve başarı testlerinin doküman analizi. XI.

Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Adana.

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Detay Yayıncılık.

Yurdugül, H., (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.

S. N	Ölçek Kodu	Yayın Künyesi
1	ADTÖ1	Lehimler, E., Cengiz, C. (2018) Armoni dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması. <i>Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi</i> , 40, 42-55.
2	ADTÖ2	Bağcı, H. (2020). Armoni dersine ilişkin tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. <i>Ekev Akademi Dergisi</i> , (81), 137-152.
3	ADTÖ3	Çevik, D. B. (2011). Armoni dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Milli Eğitim Dergisi</i> , 41(190), 7-24.
4	TMDTÖ1	Karakuş, M., & Çelenk, K. (2020). GSL müzik bölümleri müfredatındaki Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutum ölçeği geliştirme çalışması. <i>Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi</i> , 26 (Müzik Özel Sayısı), 327-337. doi: https://doi.org/10.35247/ataunigsed.701526
5	BMDTÖ1	Karakuş, M., & Çelenk, K. (2020). GSL müzik bölümleri müfredatındaki Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutum ölçeği geliştirme çalışması. <i>Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi</i> , 26 (Müzik Özel Sayısı), 327-337. doi: https://doi.org/10.35247/ataunigsed.701526
6	ÇDTÖ1	Yalçınkaya, B., & Eldemir, A. (2013). Bireysel çalgı dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 10(21), 29-36.
7	ÇDTÖ2	Topoğlu, O., & Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Akademik Bakış Dergisi</i> , 31, 1-11.
8	SEDTÖ1	Ekici, T. (2012). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 32(3), 557-569.
9	ÇDTÖ3	Engin, D. T. (2019). Çalgı tutum ölçeğinin (ÇT Ö) geçerlik ve güvenirlik çalışması. <i>Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , (48), 30-42.
10	ÇDTÖ4	Engin, D. T. (2012). Müzisyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
11	TMDTÖ2	Şen, Y., & Şentürk, N. (2015). Geleneksel Türk Müziği derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirme süreci. <i>Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 7(02).
12	MDTÖ1	Öztürk, Ö., & Kalyoncu, N. (2019). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersi için bir tutum ölçeği geliştirme denemesi. <i>The Journal of Academic Social Science Studies</i> , 8(25-I), 235-248.
13	MDTÖ2	Umuzdaş, S. (2012). İlköğretim müzik dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. <i>International Journal of Human Sciences</i> , 9(2), 1510-1523.
14	MDTÖ3	Köksal, S. (2022) Müzik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tutum düzeyleri ile öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi

- 15 ÇDTÖ5 Doğan, M., & Çilden, Ş. (2024). Keman dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 57(57), 362-375.
- 16 KBMTÖ1 Erdem, D. A. & Erdem, A. (2021). Klasik Batı müziğine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies – Education*, 16(2), 795-807. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48647>
- 17 ODTÖ1 Öztopalan, R., & Uçal Canakay, E. (2016). Konservatuvarların orkestra derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Journal Of International Social Research*, 9(42).
- 18 KDTÖ1 Büyükcengiz, H. (2019) Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- 19 MİOYTÖ 1 İnan, E. (2010) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma dersi ile ilgili tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- 20 MBDTÖ1 Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik biçimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 272-282.
- 21 MÖYTÖ1 Özevin Tokinan, B. (2010) Development of an attitude scale towards the course of music education teaching methods. *Eurasian Journal of Educational Research*, 41, 151 – 164.
- 22 MÖMTÖ1 Köksal, S. (2022) Müzik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tutum düzeyleri ile öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- 23 MÖMTÖ2 Tufan, E., & Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40.
- 24 KDNETÖ 1 Görücü, A. Ö. (2014) Koro eğitimi ve nefes egzersizleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin tutumlarının karşılaştırmalı. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- 25 MDTKTÖ 1 Güdek, B., & Çınar, İ. (2024). Müzik dersinde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Art & Humanities Journal*, (18).
- 26 PDTÖ1 Tufan, E., & Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.
- 27 MTTÖ1 Canakay, E. U. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28.
- 28 PDTÖ2 Soycan, M., & Hamzaoglu Birer, A. R. (2018). Piyano dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- 29 PDTÖ3 Bakıoğlu, Ç., & Kurtuldu, M. (2015). Piyano dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-39.

- 30 MTYTÖ1 Demirtaş, E., & Özçelik, S. (2020). Müzik yazılımlarına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 15(3).
- 31 TYYTÖ1 Çalhan, N., & Yokuş, H. (2021). Taksim yapmaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 60-79.
- 32 ÇDTÖ6 Umuzdaş, S. (2012). Viyolonsel dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 1-8.
- 33 ÇDTÖ7 Açıksöz, M. A. (2022). Development of attitude scale towards learning trumpet. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 3(1), 29-37.
- 34 MDTÖ4 Özdoğan, S., & Dizdar, B. (2017). Ortaokul yöneticilerinin müzik dersine ilişkin tutumları. *EKEV Akademi Dergisi*, (72), 291-308.
- 35 MDTÖ5 Varış, Y. A., & Cesur, D. (2012). Ortaöğretim müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Fine Arts*, 7(4), 361-374.
- 36 MDTÖ6 Gudek, B., & Karakaya, İ. (2013). İlköğretim Okullarındaki Müzik Eğitimine İlişkin Anne-Baba Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Tutumların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 308-319.
- 37 TMTTÖ1 Uçaner, B. (2011) Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin “Türk Müzik Tarihi” dersine yönelik tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
-
- 1 ADÖÖ1 Lehimler, E. (2019). Armoni dersine yönelik özyeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 43, 1-8. doi: <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.536930>
- 2 ÇDÖÖ1 Şeker, S.S. (2016). Çalgı Performansına İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5150-5162. doi:10.14687/jhs.v13i3.3933
- 3 MÖÖÖ1 Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi öz yeterlilik ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-11.
- 4 GTMÖAÖ Çelenk, K., & Şen, Y. (2016). Müzik öğretmenliği programı için Geleneksel Türk Müziği derslerine ilişkin özyeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(28), 131-150.
- 5 ÇDÖÖ2 Kurtuldu, M. K., & Bulut, D. (2017). Development of a self-efficacy scale toward piano lessons. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(3), 835-857.
- 6 MEÖÖ1 Yıldız, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik müzik eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 396-407.
- 7 MÖÖÖ2 Canakay, E. U. (2020). Kaynaştırma eğitimine yönelik müzik öğretmeni özyeterliği ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 195-209.
- 8 MÖÖÖ3 Akıncı, M. Ş., Akıncı, E. S., & Alpagut, U. (2017). Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1609-1622.

9	ÇDÖÖ3	Gün, E. (2014) Piyano performans öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması. [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
10	MÖYÖÖ1	Özmenteş, S., (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. <i>J. Educ. Instr. Stud. World</i> , 1(1), 30-36.
11	MİOYÖÖ1	Yıldız, C. (2014) Müziksel işitme okuma ve yazma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
1	EÖYÖ1	Aydiner Uygun, M. (2018). Enstrüman öğrenmedeki yaklaşımlar ölçeğinin geliştirilmesi. 4. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, ss. 68, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bodrum.
2	ÇEÖSÖ1	Afacan, Ş. (2018) Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına etkisi. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
6	EÖYÖ2	Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D., Yüksel, G. (2016). Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, İpekyolu, 2350-2367.
4	PÖSÖ1	Demirtaş, S., & Süral, S. (2018). Development of Pamukkale piano learning style scale. <i>International Journal of Assessment Tools in Education</i> , 5(1), 90-104.
5	ÇEÖSÖ2	Kılınçer, Ö., & Aydiner Uygun, M. (2013). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. <i>International Journal of Human Sciences</i> , 10(1), 468-493.
6	EÖYÖ3	Uygun, M. A. (2012). Scale for determining learning approaches to piano lesson: Development, validity and reliability. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 51, 916-927.
1	ÇDMÖ1	Çoban, S., & Çalışkan, T. (2019). Bireysel çalgı eğitimi dersi güdülenme ölçeği (ÇDGÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. <i>Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi</i> , 5(1), 100-112.
2	SEDMÖ1	Ekici, T. (2017). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme. <i>Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi</i> , (60), 337-349.
3	KDMÖ1	Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik Biçimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 4(2), 272-282.
4	KDMÖ2	Özgül, I., & Yiglit, N. (2017). The development of chorus motivation scale (cms) for prospective music teacher. <i>Journal of Education and Learning</i> , 6(3), 323-339.
5	ODMMÖ1	Özevin, B. (2006). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği. <i>Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi</i> , 26, 28.

1	ÇBAÖ1	Karabulut, G. (2014). Çalgıya yönelik benlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Sanat Eğitimi Dergisi</i> , 2(2).
2	BAAÖ1	Kılbaş, M., Deniz, L., & Açıksöz, M. A. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bando astsubay meslek yüksekokuluna yönelik algıları ile üniversite eğilimlerinin incelenmesi. <i>Sahne ve Müzik</i> , (8), 55-88.
3	ÇEAADÖ1	Girgin, D. (2016). Çalgı eğitiminde algılanan aile desteği ölçeği geliştirme çalışması. <i>İlköğretim Online</i> , 15(3).
4	GDAÖ1	Yücetoker, İ., & Şentürk, N. (2014). Barok dönem piyano eserlerine yönelik güçlük düzeyi algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. <i>Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i> , 4(9), 33-37.
5	PEYAÖ1	Piji, D. (2007). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 26(26), 111-132.
1	MPKÖ1	Palancı, M., Dinç, Z. A., & Doğan, U. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik müzik performans kaygısı ölçeğinin uyarlama çalışması. <i>Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 8(2), 155-166.
2	MPKÖ2	Tokinan, B. (2013). Kenny müzik performans kaygısı envanterini Türkçe'ye uyarlama çalışması. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 14(1), 53-65.
3	MPKÖ3	Çiçek, V., & Güdek, B. (2020). Müzik performans kaygısı envanterinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. <i>Journal of Academic Social Science Studies</i> , 13(81).
4	BBÇE1	Uzun, Y. B., Şehribanoğlu, S., & Otacıoğlu, S. G. (2024). Müzikal Performans Kaygısı Bilişsel Başa Çıkma Envanteri: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. <i>Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi</i> , (15), 1427-1438.
1	KDPDÖ1	Laçın, G., & Goncu, I.O. (2022). A study on developing the evaluation scale of the polyphonic choir curriculum. <i>Journal for the Interdisciplinary Art and Education</i> , 3(4), 203-214.
2	MDPDÖ1	Altınsoy, T. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). 5. sınıf müzik öğretim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 3(1), 82-96.
3	ÖÇDÖ1	Günaydın, M., & Dalkıran, E. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının aldıkları eğitimin öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi. <i>Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi</i> , 27(46), 67-81.
4	MDPDÖ2	Akbulut, E. (2013). Eğitim fakültesi okulöncesi anabilim dalı programında yer alan müzik eğitimi dersi hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. <i>Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 33(33), 1-10.
5	EBÇÖÖ1	Girgin, D. (2018). Etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. <i>İlköğretim Online</i> , 17(1), 47-56.

1	MYDÖ1	Çoraklı, E., & Batıbay, D. (2011). Müzikte yaratıcı düşünme ölçeğinin Türkiye koşullarına uyarlanması. <i>Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 34(34), 49-70.
2	YDEÖ1	Bilen, S. (2021). Müzik öğretmeni ve müzik öğretmeni adaylarına yönelik yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. <i>Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , (51), 433-449.
1	MTÖMÖ1	Eroğlu, T., & Demirtaş, E. (2018). Ses kayıt ve düzenleme programlarının öğretim materyali geliştirme aracı olarak kullanılması: bir ölçek geliştirme çalışması. <i>Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi</i> , (41), 48-59.
2	MTÖMÖ2	Sever, S., & Sever, G. (2018). Müzik dersinde çevrilmiş öğrenmeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. <i>Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)</i> , 51(1), 105-117.
1	ÇDTÜÖ1	Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması: geçerlik ve güvenirlik analizi. <i>Bartın University Journal of Faculty of Education</i> , 4(1), 115-126.
2	MÖAMÖ Ç1	Demirtaş, S., Kardeş, B. (2022) Müzik öğretmeni adaylarına yönelik memnuniyet ölçeği geliştirilmesi. B. Aytemur, B. Çokamay (Edt.). <i>Müzik Sanatı ve Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar II</i> (269 – 287) Eğitim Yayınevi.
3	MİÖÇ1	Bilen, S. (2020). Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Müzikal İlgi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. <i>Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 11(2), 460-472.
4	PETÖ1	Kurtuldu, M. K. (2016). Piyano ile eşliğin önemi ve gerekliliğine yönelik ölçeğin geliştirilmesi. <i>Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 19(35), 323-344.
5	PESDÖ1	Kurtuldu, M. K. (2011). Piyano eğitiminde sosyal durum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. <i>Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , (31).
6	MOÖÇ1	Afacan, Ş., & Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. <i>International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 7(25).
7	MYİÖ1	Uçar, M. C., & Erim, A. (2023). A Scale Adaptation Study on Musical Ability Beliefs. <i>Cukurova University Faculty of Education Journal</i> , 52(3), 711-733.

BÖLÜM 10

Etkin Vatandaşlık Kavramının Akademik Alandaki Gelişimi: Tez Araştırmalarına Dayalı Bir Analiz

Serpil Recepoğlu¹ & Tuğçe Çankaya²

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, ORCID:0000-0002-4189-4456

² Kastamonu Üniversitesi, ORCID:0009-0004-4846-7539

Giriş

Sosyal katılım ifadesiyle aktif vatandaşlık sıkı bir ilişki içerisinde oldukları ve bireyin vatandaş olma süresince yapması gereken zorunlu bir unsur olarak görülür. Sosyal katılım becerisinin artması ile kişi kendi varlığının toplum içindeki yerini fark eder ve bunu devlet veya topluma karşı vatandaşlık görevlerini yerine getirirken aktif olarak kullanır. Bu girişim bireyin pasif bir vatandaşlık bilincinden uzaklaşmasını ve aktif bir vatandaş bilincine ulaşması ile bütünlüğe ulaşmaktadır. Nitekim iki olgunun birlikteliği sosyal sermaye inşasında etkin bir rol oynamaktadır. Bu inşaa ile gelişen sosyal güven algısı işbirliğini teşvik etmekte ve toplum düzenini desteklemektedir (Putnam, 2000: 223-234). Bu bağlamda aktif vatandaşlık, bireylere vatandaş olarak kendi seslerini duyurabilme, içinde yaşadıkları topluma kederlerini ait hissetme ve pay sahibi olabilme, eşitlik ve demokrasi gibi yetkinliklerle ifade edilebilir (Avrupa Komisyonu, 1998).

Etkin vatandaşlık öğretilerine içselleştirmiş bir bireyin çevresine ve çevresini ilgilendiren her olayın farkındalığına varan, toplum adına pozitif katkılarda bulunan ve içerisinde bulunduğu topluma faydalı bir vatandaş olma bilincine sahip bireyler olması beklenir. Etkin vatandaş, vatandaşın sahip olması gereken görev ve sorumlulukların farkına varıp bunları etkin bir şekilde yerine getirebilen, toplum içerisinde adil ve demokratik davranışlar sergileyen aynı zamanda kendi gerçekleştirdiği siyasi katılım ve eylemlerinin sonuçlarını tahmin ederek bilinçli bir şekilde gerçekleştiren kişidir.

Etkin vatandaşlık, çevresinde meydana gelen olaylara karşı sağduyulu, düşünme becerisine sahip, eleştirel bir yaklaşımla sorgulama kapasitesi olan fertler olarak da tanımlanmaktadır. Nitekim düşünme becerisine sahip olan yurttaş, toplumsal yaşamla ilgili temel olguları ve kalıpları anlar ve bu özellikleri karar alma sürecinde ve sorunları çözmede etkin bir şekilde kullanır. Zira sağduyulu vatandaş, diğer fertlerin de aynı hak ve özgürlüklere sahip olduğunu bilir ve başkalarının haklarını gözetir, saygı duyar. Ayrıca demokratik devletin getirdiği toplumsal ve siyasal kültüre sahip çıkar ve bu kültürün bir parçası olarak yaşamını idame ettirir (Öztürk ve Dilek, 2003).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Curriculum Social Studies, NCSS, 1994), sosyal bilgiler dersini, çok kültürlü toplumsal yapıda demokratik kültürün getirdiği karakteristik özellikleri benimsemiş, sorumluluklarını yerine getirmek adına fertlerin gelişimlerinin sağlanmasını amaçlamak ve bu amaç doğrultusunda çocuklara sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı ilke edinen bir ders olarak ifade etmektedir. Türkiye’de ise MEB (2004), sosyal bilgileri, birçok disipline ait öğrenme alanlarının bir tema altında sentezlenen; bireylerin toplum ve coğrafya ile olan iletişiminin dün, bugün ve geleceği çerçevesinde holistik bir anlayışla oluşturulmuş bir ders olarak tanımlarken; Sönmez (2008), toplumsal yaşamın getirdiği realiteyi yine toplumsal ispatlarla destekleyen

birçok disiplin alanıyla bağlantılı ve buna bağlı olarak oluşturulan bilgiler olarak ifade etmektedir. Barr, Barth ve Shermis (1977)'e göre ise sosyal bilgiler ,etkili vatandaş yetiştirme gayesi doğrultusunda bireylerin toplumsal yaşamdaki etkileşimiyle ilgili sahip olduğu bilgi ve tecrübelerin birleştirilmesi olarak nitelendirmiştir.

Sosyal Bilgiler eğitimi ülkemizde esasen bireyin sosyalleşmesine büyük katkı sağlayan okul öncesi eğitiminden verilmeye başlanan bir ders olup ilköğretim kademesinde Hayat Bilgisi dersi adıyla müfredattaki yerini almıştır. Ortaokul kademesinde ise 4., 5., 6., ve 7 .sınıflarda Sosyal Bilgiler ismi çatısında tarih, kültür, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ile diğer sosyal bilimlerin temel becerilerinin öğretildiği bir ders olmuştur (Gardner, Demirtaş & Doğanay, 1997, s.85) Sosyal bilgiler dersinin temel taşlarından olan ve bu dersin öğrenilip öğretilmesine büyük katkısı olan öğretmenler de derslerinde uyguladıkları öğretim programlarıyla çocuklara yurttaşlık bilinci kazandırmanın yanında davranışlarıyla da çocuklara rol model olurlar. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul içinde ve dışında, insan hakları-demokrasi-özgürlük-yurttaşlık eğitimi gibi konuların işlenişi sırasında çok dikkatli olmaları gerekmektedir. Temel bilgileri öğretmenin yanı sıra öğretmenlerin bu bilgileri davranışlarına dökmeleri öğrencilerde daha kalıcı bir etkin vatandaşlık eğitimi edinimini sağlayacaktır (Aydın ve Çelik, 2017)

Toplum içinde bir arada yaşayan bireylerin gelişmesi, çoğalması ve kendilerini daha güçlü aidiyet duygularıyla birbirlerine bağlaması, büyük ölçüde kişisel çabaların sonucudur. Tarihsel süreç incelendiğinde, eğitim politikalarında *etkin vatandaşlık* kavramının sürekli olarak öne çıkarıldığı görülmektedir. Etkin vatandaşlık, birçok farklı unsuru kapsamakla birlikte, her ülkenin bu kavrama ilişkin kendine özgü bir bakış açısı bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin temel hedefi ise etkin vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda verilen etkin vatandaşlık eğitimi; öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili iletişim kurma, empati geliştirme, yardımlaşma ve dayanışma gibi çeşitli beceri ve tutumlarını desteklemektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programının genel amaçları arasında yer alan ve “... milli ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan bireyler...” ifadesi etkin vatandaşlığın temelinde yer almaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programı özel amaçlarında yer alan ifadeler doğrultusunda ise öğrencinin devletin bir vatandaşı olarak demokratik değerler ölçüsünde hayatını düzenleyebilmesi ve katılımcı olması aynı zamanda ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konular üzerine duyarlı düşünceler geliştirebilmesinin amaçlanması aktif vatandaşlık niteliklerinin programdaki önemini de kanıtlamaktadır. Nitekim Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler arasında “Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik

ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.” ifadesi ise program açısından vatandaşlığın aktif bir yetkinlik olarak kazanılmasının öncelikli olduğunu belirtmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programında etkin vatandaşlığın becerilerinin, değerlerinin ve kazanımlarının sıkça yer aldığı öğrenme alanı olan etkin vatandaşlık öğrenme alanı da Sosyal Bilgilerin etkin vatandaşlık ile ilişkisini doğrudan ortaya koymaktadır (MEB, 2018: 6-12). Bu araştırma tez araştırmalarına dayalı bir analizle etkin vatandaşlık kavramının akademik alandaki gelişimini amaçlamaktadır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Bu alandaki tezlerin, hangi akademik disiplinlerde yoğunlaştığı nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Tezlerin yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre nasıl bir sınıflandırması bulunmaktadır?
- Çalışmaların hazırlanma yılları dikkate alındığında zaman içindeki dağılımı nasıldır?
- Söz konusu araştırmalarda tercih edilen yöntem nasıl bir çeşitlilik göstermektedir?
- Tezlerin hangi üniversitelerde yoğunlaştığı nasıl bir tablo ortaya koymaktadır?
- Araştırmalarda kullanılan çalışma grupları (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı vb.) nasıl bir dağılım sergilemektedir?
- İncelenen tezlerde tercih edilen veri toplama araçları hangi türlerde toplanmaktadır?
- Tezlerin ele aldığı konu başlıkları hangi kategorilerde toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, etkin vatandaşlık üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesine ilişkin bir betimsel içerik analiz çalışmasıdır. Betimsel içerik analiz çalışmaları belirlenen bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınarak araştırma sonuçlarının ve eğilimlerinin değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Lin, Lin ve Tsai, 2014; Suri ve Clarke, 2009). Bu çalışmada da etkin vatandaşlık üzerine birbirinden bağımsız yapılmış nitel, nicel ve karma çalışmalar incelenerek eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın Kapsamı

Bu araştırmada incelenen çalışmalar, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi'nde yer alan ve etkin vatandaşlık konusuna yönelik hazırlanmış yüksek lisans ile doktora tezlerinden oluşmaktadır. İncelemeye alınacak lisansüstü tezler için üç temel ölçüt belirlenmiştir. İlk ölçüt, tezin etkin vatandaşlık alanıyla ilişkili olması; ikinci ölçüt, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı bulunması; son ölçüt ise tezin erişime açık olmasıdır. Erişim izni bulunmayan tezler kapsam dışı bırakılmıştır.

Çalışmanın amacı sosyal bilgiler alanında ve diğer ilgili bilim dallarında etkin vatandaşlık konusuna yönelik hazırlanan tezlerin genel eğilimlerini ortaya koymak olduğundan, belirlenen ölçütlere uyan tüm tezler değerlendirmeye dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin resmî web sitesinde yer alan “gelişmiş tarama” bölümünden yararlanılmış ve araştırma başlığı doğrultusunda “etkin vatandaşlık” anahtar sözcüğü kullanılarak ayrıntılı bir tarama yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda 13 yüksek lisans ve 6 doktora tezi olmak üzere toplam 19 teze ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada belirlenen tezler araştırmacı tarafından dijital ortama indirilerek 19 tezden oluşan veri seti oluşturulmuştur. Bu tezler; hazırlandıkları bilim dalı, yayımlandıkları yıl, bağlı oldukları üniversite, kullanılan araştırma yöntemi, çalışma grubu, ele alınan konu ve kullanılan ölçme aracı gibi değişkenlere göre sınıflandırılmıştır. Kodlama süreci araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız şekilde yürütülmüş; oluşturulan kodlama formunun güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlar karşılaştırılarak tutarlılık kontrolü yapılmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen kodlamaların önemli ölçüde tutarlı olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişkin elde edilen veriler, bütünlük sağlanacak biçimde ve problem sırasına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların ardından bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tezlerin Alanlara Göre Dağılımı

Tablo .1 Etkin Vatandaşlık Konusuna Yönelik Lisansüstü Tezlerin Akademik Alanlara Göre Dağılımı

ALAN	<i>f</i>	%
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	16	84.21%
Müzik Eğitimi Bilim Dalı	1	5.26%
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	1	5.26%
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	5.26%

Tablo 1'e bakıldığında; Etkin vatandaşlığa ilişkin yapılan lisans üstü tezlerden 16'sının (%84.21) sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlandığı belirlenmiştir. Diğer oranlara baktığımızda müzik eğitimi alanından; 1 (%5.26), sınıf öğretmenliği alanından; 1(%5.26) ve Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi alanından; 1(%5.26) çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın kapsamında etkin vatandaşlığın sosyal bilimler ile doğrudan ilişkili olduğunu ve bu alanda daha fazla araştırma yapıldığını göstermektedir. Diğer alanlarda (müzik eğitimi, sınıf öğretmenliği ve Türkçe ve sosyal bilimler ana bilim dalı) vatandaşlık kavramının diğer disiplinler tarafından incelendiğini fakat sosyal bilimler kadar incelenmediği anlaşılmaktadır .

Tezlerin Lisansüstü Düzeylere Göre Dağılımı

Tablo .2 Etkin Vatandaşlık Konulu Lisansüstü Tezlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Lisansüstü Düzey	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	13	68.42%
Doktora	6	31.58%
Toplam	19	100%

Tablo 2'ye göre; araştırma konusuna ilişkin yayınlanan tezlerin toplam sayısının 19 olduğu tespit edilmiştir. Tezlerden 13 ü (%68.42) yüksek lisans, 6'sı ise(%31.58) doktora düzeyinde hazırlanmış çalışmalardır. Bu bulgulara baktığımız zaman tezlerin büyük bir kısmı yüksek lisans düzeyinde yapılmıştır . Doktora düzeyinde ise önemli bir paya sahip olduğu anlaşılabılır .

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo .3 Etkin Vatandaşlık Konulu Tezlerin Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2015	1	5.26%
2019	5	26.32%
2020	3	15.79%
2021	1	5.26%
2022	1	5.26%
2023	5	26.32%
2024	3	15.79%
Toplam	19	100%

Tablo 3'e bakıldığında, etkin vatandaşlık konusuna ilişkin yapılmış tezlerin 5 adet teze(%26.32) en fazla 2019 ve 2023 yıllarında hazırlanmış olduğu anlaşılmıştır. 2016 ve 2018 arasında ise herhangi bir lisansüstü tez çalışmasının yapılmadığı görülmektedir .Tezlerin yayımlandığı yılları incelediğimiz zaman zaman içinde ilginin dalgalandığı söylenebilir .

Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo .4 Etkin Vatandaşlık Konulu Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılım

Yöntem	f	%
Nicel	5	26.32
Nitel	7	36.84
Karma	7	36,84
Toplam	19	100%

Tablo 4 incelendiğinde, yöntemlerin dengeli bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin büyük bir kısmı nitel yöntem (%36.84) ve karma yöntemle (%36.84) yapıldığı bulunmuştur. Tabloya göre Nitel yöntemle 7 tez ve karma yöntemle 7 tez yazılmıştır. Nicel yöntem ile 5 tez(%26.32) hazırlanmış olduğu görülmüştür .

Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Tablo .5 Etkin Vatandaşlık Konulu Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Adıyaman Üniversitesi	1	5.26%
Sakarya Üniversitesi	2	10.53%
Kastamonu Üniversitesi	2	10.53%
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	5.26%
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	5.26%
İnönü üniversitesi	1	5.26%
Atatürk üniversitesi	2	10.53%
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	5.26%
Mersin Üniversitesi	1	5.26%
Trabzon üniversitesi	1	5.26%
Marmara Üniversitesi	1	5.26%
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	5.26%
Fırat üniversitesi	1	5.26%
Gazi üniversitesi	1	5.26%
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	2	10.53%
Toplam	19	100%

Tablo 5'e göre, araştırmaya ilişkin tezlerin 15 farklı üniversitede hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu üniversiteler içinde en fazla tez çalışmasını; 2 tezle (%10.53) (Sakarya Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ,Atatürk Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi yayımlamıştır. Geriye kalan 11 üniversitenin her birinde 1'er tez çalışmasının yapıldığı anlaşılmaktadır .Tablo 5 de görüldüğü gibi tezlerin dağınık bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda etkin vatandaşlık konusu birçok üniversitede ilgi gören bir alan olduğunu göstermektedir .

Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo .6 Etkin Vatandaşlık Konulu Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma grubu	f	%
Öğrenci	14	73.68%
Öğretmen	3	11.11%
Öğretmen adayı	2	7.41%
Doküman	1	5.56%
Toplam	19	100%

Tablo 6'dan anlaşıldığı üzere, etkin vatandaşlık üzerine yapılmış tezlerde en fazla öğrenci ile (f=14,%73.68) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğrencileri sırasıyla öğretmenler(f=3 ,(11.11% ,öğretmen adayları (f=2,%7.71) ve dokümanlar (f=1,%5.56 (oluşturmuştur .

Tezlerin Ölçme Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo .7 Etkin Vatandaşlık Konulu Tezlerin Kullanılan Ölçme Araçlarına Göre Dağılımı

	Kod	f	%
Veri Toplama Aracı	Akademik başarı testi	1	3.7%
	Gözlem formu	3	11.11%
	Anket formu	1	3.7%
	Ön test- Son test	5	26.44%
	İlişkisel tarama	1	3.7%
	Görüşme	2	7.41%
	Doküman incelemesi	4	22.15%
	Durum çalışması	3	11.11%
	Açık uçlu sorular	1	3.7%
	Yarı yapılandırılmış gözlem	3	11.11%
	Açımlayıcı sıralı	1	3.7%

Tablo 7 incelendiğinde, etkin vatandaşlık temalı lisansüstü tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracının ön test-son test uygulamaları olduğu (f=5) görülmektedir. Bunu doküman incelemesi (f=4) izlemektedir. Gözlem formu, yarı yapılandırılmış veri toplama araçları ve durum çalışması ise üçer kez tercih edilmiştir (f=3). İncelenen 19 tezde toplam 11 farklı ölçme aracı kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum, karma, nitel ve nicel desenle hazırlanan tezlerde birden fazla veri toplama aracının tercih edildiğini göstermektedir.

Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tablo .8 Etkin Vatandaşlık Konulu Tezlerin Ele Alınan Konularına Göre Dağılımı

	Kod	f	%
Konu	Etkin Vatandaşlık Ve Akademik Başarı	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Otantik Öğrenme	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Öğrenci Yeterliliği	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Kavram Haritası	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Bilişsel Yapı	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Okul Şarkıları	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Ters Yüz Öğrenme	2	7.41%
	Etkin Vatandaşlık Ve Eğitici Çizgi Romanlar	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Mülteci Öğrenciler	2	7.41%
	Etkin Vatandaşlık Ve İnsan Hakları	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Sivil Toplum Kuruluşları	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Bakalorya Programı	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Öğretmen Görüşleri	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Kavram Algısı	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Okul Dışı Etkinlikler	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Kazanım Uygulaması	1	3.7%
	Etkin Vatandaşlık Ve Etkinlik	1	3.7%

Tablo 8 incelendiğinde, çok kültürlü eğitime ilişkin yapılan lisansüstü tezlerde en fazla tercih edilen konunun etkin vatandaşlıkta ters yüz öğrenme ve mülteci öğrenciler (%7.41) olduğu tespit edilmiştir. Diğer konularda eşit olarak ((%3.7); etkin vatandaşlık ve akademik başarı, otantik öğrenme, öğrenci yeterliliği, kavram haritası ,bilişsel yapı, okul şarkıları, insan hakları, sivil toplum kuruluşları ,bakalorya programı, öğretmen görüşleri, kavram algısı, okul dışı etkinlikler ,kazanım uygulaması ve etkinlik olarak dağılmıştır.

Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada, etkin vatandaşlık konusuna yönelik hazırlanmış lisansüstü tezlerin eğilimleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, alan yazındaki çalışmalarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Genel değerlendirme yapıldığında, Türkiye’de etkin vatandaşlık konusunun özellikle eğitim bilimleri alanında giderek daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Bununla birlikte, tezlerde yoğunlaşılan temalar, tercih edilen yöntemler ve kullanılan çalışma grupları incelendiğinde, hem güçlü yönlerin hem de geliştirilmesi gereken noktaların bulunduğu söylenebilir.

Tezlerin alanlara göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla eğitim programları-öğretim alanı ile sosyal bilgiler eğitimi bünyesinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu durumun farklı sebepleri olabilir. Etkin vatandaşlık; bireylerin toplumsal yaşamda hak ve sorumluluklarını bilmesi, demokratik süreçlere katılım göstermesi ve topluma aktif katkıda bulunması gibi çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu kapsam; eleştirel düşünme, toplumsal duyarlılık ve sosyal sorumluluk gibi boyutları içerdiği için sosyal bilimlerle doğal bir ilişki içerisinde (Kerr, 1999; Westheimer & Kahne, 2004). Sosyal bilimler insan davranışlarını, toplumsal yapıları ve karar alma mekanizmalarını kapsadığından, etkin vatandaşlık kavramı tarih, sosyoloji ve siyaset bilimi gibi alanlarda ele alınmaktadır (Giddens, 2006; Banks, 2008). Sosyal bilgiler dersi ise tarih, coğrafya, kültür ve değer eğitimi gibi pek çok bileşeni bir araya getirdiği için etkin vatandaşlığın öğretiminde temel bir alan olarak öne çıkmakta ve bu nedenle araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Öztürk & Deveci, 2011). Bununla birlikte, etkin vatandaşlığın disiplinler arası niteliğine rağmen müzik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türkçe eğitimi gibi alanlarda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Tezlerin lisansüstü düzeylere göre dağılımında ise en fazla çalışmanın yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği, doktora tezlerinin daha sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bunun, yüksek lisans eğitimi alan öğrenci sayısının fazla olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan çeşitli sorunların, öğrencilerin doktora aşamasına devam etme motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği de literatürde ifade edilmektedir (Karaman & Bakırcı, 2010).

Etkin vatandaşlık konulu tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, özellikle 2019 ve 2023 yıllarında belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Bu artışın, toplumsal dönüşümlerle ve eğitim programlarında etkin vatandaşlık vurgusunun güçlendirilmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda etkin vatandaşlık öğrenme alanına verilen önemin artması, araştırmacıların konuya yönelmesinde etkili olmuştur. 2016-2018 yıllarında herhangi bir tezin yapılmamış olması ise akademik ilginin dönemsel olarak kesintiye uğradığını göstermektedir. Ayrıca 2015 yılından önce bu konuda çalışma yapılmadığı belirlenmiştir; buna karşın son yıllarda konuya yönelik tezlerin arttığı dikkat çekmektedir.

Araştırma yöntemleri açısından bakıldığında, incelenen tezlerde en sık kullanılan yöntemin karma ve nitel yöntem olduğu görülmüştür. Toplam 19 tezin 5'i nicel, 7'si nitel ve 7'si karma yöntemle yürütülmüştür. Üniversitelere göre dağılımda ise Sakarya Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve On dokuz Mayıs Üniversitesi'nin ikiye teze öne çıktığı belirlenmiştir. Nitel yöntemler etkin vatandaşlık gibi çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi gereken konular için uygun görülmektedir. Karma yöntemlerin tercih edilmesi ise nicel verilerin sağladığı geniş perspektif ile nitel bulguların sunduğu derinliğin bir arada değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Buna karşın nicel çalışmaların azlığı, konunun daha geniş örneklerle incelenmesine yönelik çalışmaların artırılabilceğini göstermektedir.

Çalışma grupları açısından değerlendirildiğinde, en fazla öğrenci grubunun tercih edildiği belirlenmiştir. Üç çalışmada öğretmenler, en az sayıda ise doküman temelli örneklem kullanılmıştır. Öğrencilerin yoğunlukla tercih edilmesinin nedeni, etkin vatandaşlık eğitiminin doğrudan hedef kitlesinin öğrenciler olmasıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının daha az çalışılmış olması ise alanda önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Nitekim literatürde benzer eğilimleri gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.

Veri toplama araçları incelendiğinde, nicel araştırmalarda en çok kullanılan ölçme aracının ön test-son test olduğu; nitel araştırmalarda ise doküman incelemesinin öne çıktığı görülmektedir. Ölçek ve anketlerin araştırmalarda sık tercih edilmesi; düşük maliyet, gizlilik sağlaması, ulaşılabilirlik ve veri analizinin kolay olması gibi avantajlarla açıklanabilir (Ekiz, 2020). Bu durum, etkin vatandaşlık alanında standart ölçme araçlarının geliştirilmesine duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

Tezlerde ele alınan konulara bakıldığında ise etkin vatandaşlık-ters yüz öğrenme modeli ve etkin vatandaşlık-mülteci öğrenciler temalarının en çok tekrar eden konular olduğu belirlenmiştir. Diğer konular büyük ölçüde birbirinden farklı ve tekel olup, alanda çeşitlilik sunmakla birlikte belirli alt boyutlarda derinleşmenin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, etkin

vatandaşlık eğitiminin alt boyutlarının daha sistematik biçimde incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, etkin vatandaşlık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin son yıllarda artış gösterdiği; sosyal bilgiler eğitimi alanında güçlü bir yer edindiği ve yöntem çeşitliliği açısından zengin bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Etkin vatandaşlık kavramının toplumsal ve eğitsel öneminin artması dikkate alındığında, gelecekte daha kapsamlı, disiplinler arası ve derinlemesine çalışmaların alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Arcanlı, Ç. (2019). *Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Avrupa Komisyonu. (1998). *Education and active citizenship*. European Commission Publications.
- Aydın, A. (2021). *Vatandaş için medeni bilgiler kitabındaki insan hakları ve konularının etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, M., & Çelik, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Yurttaşlık ve Hukuk Kuralları Kavramlarına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(42), 29-43.
- Banks, J. A. (2008). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies.
- Bozkaya, A. (2020). *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Bozkaya, H. (2020). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cincil, F. (2020). *Sivil toplum kuruluşları hakkında hazırlanan vignettelerle öğrencilerin etkin vatandaşlık algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik Kansu, C. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde etkin vatandaşlık eğitiminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duru, T. (2023). *7. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında zihin, bilgi ve kavram haritası kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarının uygulanabilirliği hakkında öğretmen*

- görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gardner, H., Demirtaş, A., & Doğanay, A. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenci gelişimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gedik, M. S. (2023). *Ters yüz sınıf modelinin 6. sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanında öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Giddens, A. (2006). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev.). Ayraç Yayınları.
- Karaca, Ş. (2022). *Ortaokullarda öğrenim gören Türk ve mülteci öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, Y. (2024). *Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin etkin vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesi: Çok aşamalı karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 20–27.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education in the curriculum: An international review*. The School Field, 10(3–4), 5–32
- Lin, T. C., Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372
- MEB. (2004). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4–7. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Naci, S. (2020). *Uluslararası Bakalorya programına göre yapılandırılmış sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaşlık becerisi ve değerlerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2003). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Söğüt, M. (2019). *Sosyal Bilgiler 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Sönmez, V. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Şenel, P. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kavramlara yönelik bilişsel yapılarının ve kavram algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenel, T. (2024). *Etkin vatandaşlık için otantik öğrenmenin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temur, S. (2023). *Etkin vatandaşlık konularının aktarımında eğitici çizgi romanların akademik başarıya olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Variş, Y. (2023). *Okul şarkılarının ortaokul öğrencilerinin etkin vatandaşlık değerlerinin kazanımına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*. American Educational Research Journal, 41(2), 237–269.
- Yeni, Z. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

BÖLÜM 11

Ülker Köksal'ın Çocuk Tiyatro Eserlerinin Göstergebilimsel Çözümlemesi ve Türkçe Dersine Yönelik Etkinlik Önerileri*

Selennur Yıldız¹ & İlker Aydın²

* Bu çalışma birinci yazarın lisans üstü tezinden üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ORCID ID: 0000-0002-7893-7587

² Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ORCID ID: 0000-0003-3369-7724

Giriş

Çocuklar, sadece tiyatro metinlerini okurken değil, sahnelemede yer alarak kendi hikayelerini yaratma, karakter geliştirme ve dramatik ifade gibi yaratıcılık odaklı beceriler kazanırlar. Bu tür etkinlikler, çocukların düşünme yeteneklerini ve problem çözme becerilerini de geliştirmelerine katkıda bulunur. Eğitimin temel amaçlarından biri, çocukların yaratıcılık becerilerine katkıda bulunmak ve geliştirmektir. Adıgüzel (2013:13)'in de belirttiği gibi “farklı kalıpların dışına çıkma, ana yoldan ayrılma, alışılmış düşünce zincirlerinden kurtulma ve üretici düşünce zincirlerini kullanma, boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünceler geliştirme, varsayımlar kurma, bunları deneme, gerektiğinde değiştirme gibi özelliklere sahiptir.” düşüncesiyle aktarır. Yaratıcılık açısından, tiyatro çalışmaları, çocukların hayal gücünü kullanmalarını teşvik eder. Senaryo yazımı, karakter geliştirme ve sahne tasarımı gibi süreçler, öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri alanlar sunar. Ayrıca, tiyatro oyunları aracılığıyla çocuklar, kendi hikayelerini oluşturma ve bunları ifade etme konusunda cesaret bulurlar. Sosyal becerilerin kazandırılması açısından da çocuk tiyatrosu, grup çalışması ve iş birliği gerektiren etkinlikler sunar. Öğrenciler, sahnelemede birlikte çalışarak empati kurma, duygusal zekâlarını geliştirme ve farklı bakış açılarını anlama fırsatı bulurlar. Bu durum, onların sosyal ilişkilerini güçlendirirken, özgüvenlerini de artırır. Tiyatronun birçok farklı unsuru kendi içerisinde barındırması çok yönlü olması derslerde etkinlik olarak tasarlanması çocuğun eğitim ve öğretim sürecine katkı sağlar, verimliliği artırır. Türkçe derslerinde çok yönlü bir eğitim aracı olarak kullanılabilir, teorik bilgilerin pratiğe dökülmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrenciler, öğrendikleri kavramları gerçek hayat senaryolarında uygulama fırsatı bulduklarında, bilgiyi daha iyi anlar ve akılda kalıcılığını artırır. Tiyatroların etkinlik olarak tasarlanması farklı öğrenme stillerinin denenmesine olanak sağlar. Her bireyin öğrenme tarzı farklıdır; bazı öğrenciler görsel materyallerle, bazıları ise işitsel veya kinestetik yöntemlerle daha iyi öğrenir. Etkinlikler, bu çeşitliliği göz önünde bulundurarak, farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasına olanak tanır ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Öğrencilerin katılımını artırarak öğrenme motivasyonunu güçlendirir. Geleneksel öğretim yöntemleri genellikle pasif bir öğrenme süreci yaratırken, interaktif etkinlikler öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eder. Etkinlikler sosyal etkileşim ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlar. Grup çalışmaları, tartışmalar ve proje tabanlı öğrenme gibi etkinlikler, öğrencilerin başkalarıyla etkileşim kurmalarını ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu tür sosyal öğrenme ortamları, öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirirken, empati ve takım çalışması gibi önemli yaşam becerilerini de kazandırır.

Çocuk tiyatroları Türkçe derslerinde ve etkinlik tasarımlarının uygulanmasında çocuğa dil gelişimi, sosyal beceriler, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi alanlarda katkı sağlar, öğrencilerin çok boyutlu bir öğrenme deneyimi

yaşamalarına imkân tanır. Bu çok boyutlu öğrenme ortamlarının en etkili örneklerinden biri de çocuk tiyatrosudur. Çocuk tiyatrosu, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Bu tür tiyatrolar, çocukların hayal güçlerini beslerken, farklı karakterler ve durumlar aracılığıyla empati kurma becerilerini geliştirir. Böylelikle çocuklar hem sosyal etkileşim yeteneklerini güçlendirir hem de duygusal zekâlarını ilerletme fırsatı bulurlar. Nutku (1998) çocuk tiyatrosunun bireysel gelişim üzerindeki çok yönlü etkisini; “Çocuk tiyatro etkinliğine katıldığı zaman düşünerek yorumlamayı, dayanışmayı öğrenir. Toplumsal yaşam içinde gerekli olan sorumluluk duygusunu edinir. Gelecek yaşamı için gerekli olan dil kaygısı, güzel ve etkili konuşma gibi davranışları kazanır.” ifadeleriyle vurgular. Dil gelişimi açısından da çocuk tiyatrosu son derece önemlidir. Tiyatro oyunları, çocukların kelime dağarcıklarını genişletirken dilin işlevsel yönünü deneyimlemelerine olanak tanır. Sahne performansları sayesinde çocuklar dinleme, anlama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirir; dili hem bilişsel hem de duygusal bağlamlarda kullanma yetisi kazanırlar. Farklı karakterleri canlandırma süreci, dilin çeşitli kullanım biçimlerinin fark edilmesini sağlar ve çocuklara dili sadece kurallar düzeyinde değil, toplumsal ve duygusal yönleriyle de kavrama fırsatı sunar.

Çocuk tiyatrosunun eğitici boyutu, sanatın eğlenceli bir biçimde öğrenmeyle birleşmesinden doğar. Bu noktada Şen (2009), “Çocuğu eğitmenin dışında eğlendirme ve ona güzeli gösterme konusunda duyarlı bir yaklaşım sergilenmelidir.” ifadesiyle tiyatronun estetik ve pedagojik yönüne dikkat çeker. Çocuk tiyatroları, toplumsal değerlerin aktarımında da etkili bir araçtır. Çocuklar, sahnede izledikleri hikâyeler aracılığıyla arkadaşlık, paylaşma ve adalet gibi değerleri deneyimleyerek öğrenirler. Bu deneyimler, onların toplumsal yaşama daha bilinçli ve dengeli biçimde katılımını sağlar. Sonuç olarak çocuk tiyatrosu, yalnızca bir eğlence etkinliği değil, aynı zamanda çocukların yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini ve sosyal farkındalıklarını geliştiren güçlü bir eğitim aracıdır. Oyunlar, çocuklara olayları analiz etme, sonuçlarını değerlendirme ve alternatif çözümler üretme fırsatı tanıyarak analitik düşünmeyi destekler. Farklı karakterleri canlandırma süreci ise çocukların başkalarının bakış açısını anlamalarını, duygusal özdeşim kurmalarını ve hayal güçlerini geliştirmelerini sağlar.

1. Göstergebilim

İnsan, çevresinde yer alan her bir unsurdan farklı anlamlar çıkarır. Görünen, yalnızca yüzeydeki anlamı taşıırken, bunun ötesinde yan ve derin anlam katmanlarını da içerir. Bu çok katmanlı anlam dünyasının çözümlenmesi, bireyin hem çevresiyle hem de diğer varlıklarla iletişim kurmasını mümkün kılar. Göstergebilim bir bilim dalı olarak; insanların aralarında iletişim amacıyla kullandıkları konuşma ve davranış dilleri, sağır ve dilsiz işaretleri, trafik işaretleri, plastik sanatlardaki biçimsel imgeler ve ikonlar, sinema sanatındaki

simgesel ögeler, edebi sanatlardaki semboller gibi pek çok alanda göstergeleri inceler (Rifat, 2013a:113). Gösterge, genel olarak bir başka şeyin yerini alabilecek özellikte olduğundan kendi dışında bir şeyi gösteren her türlü varlık, nesne ya da olgudur (Vardar, 1998: 111). Göstergebilim, 20. yüzyılın başlarında dilbilimciler Ferdinand de Saussure ve Charles Sanders Peirce’ın çalışmalarıyla kuramsal bir temele oturmuştur. Saussure, Cenevre Üniversitesi’nde verdiği ders notlarından oluşan Cours de Linguistique Générale (Genel Dilbilim Dersleri) adlı eserinde, dil bilime ilişkin temel görüşlerini ortaya koyarak, göstergelerin inceleneceği yeni bir alanın doğacağını öngörmüştür. “Saussure ve Peirce’ın gösterge kavramı ve göstergebilime yaklaşımı farklılık gösterir. Saussure’ün gösterge anlayışı ‘gösteren-gösterilen’ biçiminde ikilidir (dyadic). Göstergenin ses ve biçim etkileşimine dayanan yanı, ‘gösteren’ (signifier); anlam ve kavram etkileşimine dayanan yönü de ‘gösterilen’ (signified) olarak nitelendirilir. Peirce’ın gösterge açıklaması üçlüdür (triadic). Onun gösterge anlayışı ‘temsil eden’ (representamen), ‘yorumlayan’ (interpretant), ‘nesne’ (object) biçiminde üçlü bir birlik sunar” (Aydın ve Uyar, 2022: 6). Saussure, göstergenin toplumsal işlevine vurgu yaparken; Peirce, göstergenin mantıksal boyutuna odaklanmıştır. Kıran ve (Eziler) Kıran’a (2010: 324) göre, bu iki yön birbirinden kopuk değil, aksine sıkı bir ilişki içindedir. Günümüzde aynı bilim alanı için hem “semyoloji” hem “semyotik” terimleri kullanılmaktadır. Avrupa’daki dilbilimciler Saussure’ün geleneğini sürdürerek “semyoloji” kavramını tercih ederken, Amerikalı araştırmacılar “semyotik” terimini benimsemiştir. Bu nedenle gösterge anlayışları bakımından iki farklı yaklaşım görülse de her ikisi de dilbilim çalışmalarının göstergebilimle bütünleşmesini sağlamıştır. Gösterge kavramı, “Bir başka şeyin yerini alabilmesini sağlayan özellikler taşıdığından kendi dışında bir nesne, olgu, varlık belirtebilen ögedir. Algılanabilir nitelik taşıyan bu öge bir tür uyarandır” (Vardar, 2001:72) biçiminde açıklanabilir. Örneğin bir gül resmi, gerçekte bir gül değildir; ancak farklı renklerdeki gülleri çağrıştırdığı için bir göstergedir. Metin çözümlemelerinde kullanılan göstergebilim yaklaşımı, anlamı çözmeye odaklıdır.

Rifat’a (1992:14) göre göstergebilim, “özellikle de anlamları çözümleyen ve yeniden yapılandıran anlamlama göstergebilimi, öbür okuma yöntemlerine eklenen yeni bir okuma biçimi değil, okumanın çözümlemenin koşulları konusunda ortaya atılmış, geliştirilmiş tutarlı, tümü kapsayıcı varsayımlar demetidir, varsayımlar ağıdır.” Bu bağlamda göstergebilim, metinlerdeki anlam üretim süreçlerini açıklamak üzere oluşturulmuş bütünlüklü bir düşünme modelidir. “Göstergebilimsel araştırmanın benimsediği belirginlik ilkesi tanımı gereği çözümlenen nesnelerin konuların anlamlanmasıyla ilgilidir” (Barthes, 2012:72). Barthes, bu yaklaşımıyla göstergebilimin yalnızca anlam dizgeleriyle ilgilendiğini, toplumsal ya da ekonomik etkenlerin ancak anlam düzeyinde konumlandıkları ölçüde dikkate alınabileceğini belirtir. Saussure’e (1996: 118) göre, göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyen bir bilim kurulabilir; buna

semyoloji adı verilecektir. “Semiyoloji bize göstergelerin neden ibaret olduklarını ve onları yöneten yasaların neler olduğunu öğretecektir.” ifadesiyle, dilbilimin bu bilimin bir parçası olacağını öne sürer. Barthes (2012) ise bu görüşe karşı çıkarak, göstergebilimin dilbilimin bir alt dalı olduğunu savunur; çünkü “her göstergesel sistem dil ile iç içedir.”

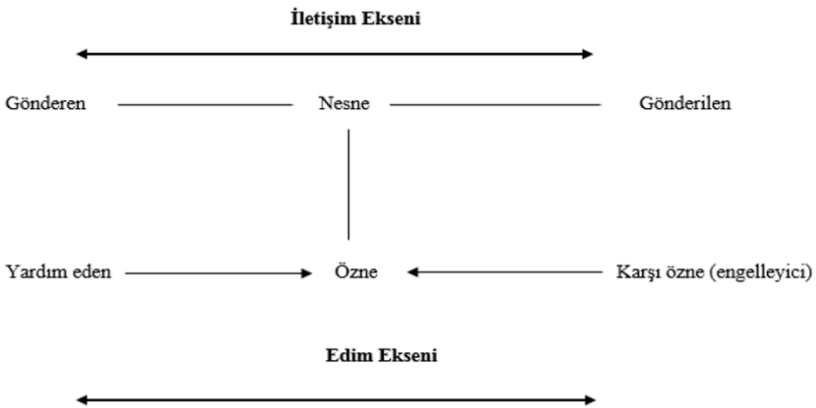
Rus biçimciler, anlamlandırma göstergebiliminin en erken temellerini oluşturmuşlardır. V. Propp, *Masalın Biçimbilimi* adlı eserinde Rus masallarını incelemiş, yapısal ilişkilerini belirlemeye çalışmıştır. “Olağanüstü masallardaki kişilerin, görünüş, yaş, cinsiyet, uğraş... Bu dizge de son derece dengelidir ve yaygındır” (Todorov, 2010: 221-222). Propp’un çalışmaları, kendisinden sonra gelen yapısalcı araştırmalara zemin oluşturmuş ve bu alandaki çözümleme yöntemlerinin gelişmesine öncülük etmiştir. Onun ardından Algirdas Julien Greimas, *La Sémantique Structurale* (Yapısal Anlambilim) adlı eseriyle göstergebilime yeni bir yön kazandırmıştır. “Dil bilim tarihinde önemli bir dönüm noktası sayılan bu kitabı, yöntemsal açıdan göstergebilimin başlangıç noktası olarak da bu kitap görülebilir. Paris Göstergebilim Okulu’nda yapılan çalışmalar da Greimas’ın kuramını ileriye taşımıştır. Greimas ile aynı dönemde yaşayan Roland Barthes, anlam olgusuna odaklanmış ve göstergebilimi bir çözümleme yöntemi olarak değerlendirmiştir. 1965’te yayımladığı Göstergebilimin İlkeleri adlı eseriyle bu alana katkı sunmuştur. “Greimas, 1966’da yayımladığı *Sémantique Structurale* adlı yapıtıyla, her çeşit anlamlama dizgelerinin incelemesini kapsayan genel bir anlambilim yöntemi oluşturmuş, göstergebilimi kendi kendine yeten bağımsız bir bilim dalı hâline getirmiştir” (Aydın ve Uyar, 2022: 6). Greimas, tıpkı Todorov gibi anlatının temel ilkelerini araştırmış ve Propp’un yöntemini daha sistematik bir yapısalcı biçimde geliştirmiştir. Propp’un tanımladığı yedi eylem alanını (saldırgan, bağışçı, yardımcı, prenses, gönderen, kahraman, düzmece kahraman) üç ikili karşıtlıkta toplamıştır: özne-nesne, gönderici-alıcı, destekleyici-engelleyici. Greimas, bu rolleri “eyleyen” (actant) olarak adlandırmıştır; çünkü bir anlatıdaki kişi ya da nesneler yapısalcı açıdan, psikolojileri ya da karakterleri ile değil yaptıkları eylem dolayısıyla önemlidirler (Moran, 2018: 195).

1.1. Göstergebilimsel çözümleme

Metinlerin göstergebilimsel çözümlemesinde anlamın ortaya çıkma sürecini belirleme arayışına girilir. Bu yaklaşım anlam zincirlerini çözerek yüzeysel yapıdan derin yapıya doğru gerçekleşme aşamalarını ortaya çıkarır. Metni odak noktasına alan göstergebilim sistematik bir çözümleme yöntemidir. Bu süreçle ilgili “A.J. Greimas, bir söylemin temelden yüzeye doğru gelen üç ana katmanda gerçekleştiğini, anlamın söylemin değişik öğelerinin eklemlenmesiyle derin yapılardan başlayıp, yüzey yapılarla birleşerek oluştuğunu vurgular” (Kıran ve Kıran, 2000:129). Bu aşamaları çözümleyebilmek yüzeysel yapıdan derin yapıya ulaşacak şekilde betisel düzey, anlatısal düzey ve izleksel düzey olmak üzere üç

ana kısımda gerçekleşir. İlk kısımdaki betisel düzeyde metindeki göstergelerin, sözceleme ve hangi amaçla söylemde bulundukları sorgulanır. Kişiler zaman ve uzam temel görevleriyle ortaya konulur. Söylemselleşme, oyunculaşma, zamansallaşma, uzamsallaşma gibi dizimsel bileşkeler ile izlekselleşme ve betiselleşme gibi anlamsal bileşkeler tespit edilmeye çalışılır. Bu tür sözdizimsel ve anlamsal bileşkelerin belirlenmesi için anlatıcı, bakış açısı, anlatı kişileri, zaman ve uzam gibi figüratif unsurlar belirlenir (Sinan ve Demir, 2011: 153). Anlatısal düzey: “Anlatıdaki kişilerin ve eylemlerin yapılan işlemlere bağlı olarak çözümlendiği inceleme düzeyidir” (Günay, 2007: 478). Kişilerin eylemleri ve birbiriyle olan ilişkileri, olay örgüsünün sıralanışı gibi öğeler yer alır. En soyut düzey olan izleksel düzeyde olay ve kişilerin ötesinde anlatılmak istenilen tema ya da düşünceler incelenir. Burada önemli olan yüzey yapıdan ziyade derin yapının barındırdığı anlamları ortaya çıkarmaktır. “Söylemsel düzeyin bireysel nitelik taşıyan oyuncular, üretme sürecinin anlatısal sözdizimi basamağında işlevlerine indirgenerek soyutlaşır. Bu nedenle de eylemleriyle tanımlanarak, eyleyen terimiyle gösterilirler” (Kıran ve Kıran, 2000:147).

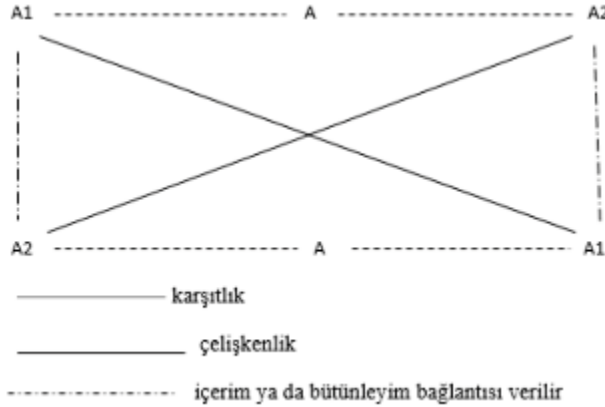
Greimas altı eyleyen belirlemiştir. Bunlar; gönderen, gönderilen, özne, nesne, yardımcı ve engelleyicidir. *Gönderen*; özneyi nesneye yönlendirir eyleme geçmesini eyleyen sağlamaktadır. Gönderen bazen özne de olabilmektedir. *Gönderilen*; “bir gönderen tarafından bir arzunun ya da bir yükümlülüğün kime gönderildiğini belirten eyleyendir” (Yıldız Uzun, 2011: 28). *Özne*; anlatının eyleyenidir ve merkezde yer alır. *Nesne*; öznenin iletişim kurmaya ya da erişmeye çalıştığı eyleyendir. Anlatıda aranan şeye karşılık gelir. Özne nesneyle beraber ise (ÖAN), özne nesnesinden ayrılırsa (ÖVN) şeklinde gösterilir. *Yardımcı*; öznenin nesnesine kavuşmasına yardım eden eyleyendir. *Engelleyici*; öznenin nesnesine ulaşmasına engel olan eyleyendir. Greimas, eyleyenleri dört anlam eksenine göre değerlendirir.



Şekil 1. Greimas'ın Eyleyenler Modeli

Greimas, anlatı izlencesini dört temel aşamada ele alır: eyletim, edinç, edim ve yaptırım. Özne ile gönderen arasındaki ilişkiyi kapsayan “eyletim aşaması”, anlatı izlencesinin ilk evresini oluşturur. “Edinç aşaması”, öznenin gönderen tarafından yöneltilen eylemi yerine getirip getirmeyeceğini denetlediği, hazırlık ve karar verme sürecidir. Bu aşamada özne, eylemi gerçekleştirmek için gerekli bilgi, istek ve gücü edinir. “Edim aşaması”nda ise özne, edinç evresinde kazandığı yeterlilikleri kullanarak eylemini fiilen gerçekleştirir. “Yaptırım aşaması”, anlatı izlencesinin son basamağıdır; burada öznenin gerçekleştirdiği eylemin sonucuna göre ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması söz konusudur.

İzleksel düzey, metinde doğrudan dile getirilmeyen ancak örtük biçimde var olan anlam katmanlarını inceler. Bu düzeyde, çağrışımlar ve sembolik yapılar üzerinden yazarın amacı, niyeti ve vermek istediği mesaj çözülmeye çalışılır. Anlam taşıyıcı unsurlar arasındaki ilişkiler sistematik biçimde ortaya konur. Göstergebilimsel dörtgen, bu süreçte karşıtlık, çelişki ve içerme gibi ilkeleri temel alarak metindeki anlam ilişkilerini somutlaştırır. “Her metin, hatta bir metnin içindeki her kesit, bazı temel karşıtlıklar üstüne kurulur ve bu temel karşıtlıkların değişimini ve dönüşümünü ele alır. Bu karşıtlık şemasını Greimas bir dörtgen olarak düşünür ve buna göstergebilimsel dörtgen der” (Akerson, 2005:147).



Şekil 2. Göstergebilimsel Dörtgen

1.2. Tiyatro Göstergebilimi

Tiyatro metinleri, dil, anlatım, olay, kişi ve uzam gibi unsurları bir arada barındırdığı için göstergebilimin inceleme alanına girer. Yazılı bir biçim olarak tiyatro metinleri, çözülmeyi bekleyen çok katmanlı göstergeler bütünüdür. Roman, hikâye gibi yalnızca okunmak amacıyla üretilen metin türlerinden farklı olarak tiyatro hem okuma hem de sahneleme boyutuna sahip olmasıyla ayrılır. Günay'ın (1999:112) belirttiği gibi, “Gösteri anında, yazılı metnin yanında sahne üzerinde geçen her şey, anlam üreten, anlama katkı sağlayan her türlü gösterge türü tiyatro göstergebilimini ilgilendirir.” Tiyatro, çok sesli ve çok katmanlı bir

türdür; bu nedenle yapısal olarak her bir ögesinin ayrı ayrı çözümlenmesi gerekir. Dil dışı göstergelerin bir bütün olarak farklı düzeylerde incelenmesi tiyatro göstergebiliminin temel amaçlarından biridir. Oyunların sahneye aktarımı sırasında seyircinin kendisini oyunun dünyasında bulabilmesi, göstergelerin doğru ve işlevsel biçimde kurgulanmasına bağlıdır. Bu yöntem, gösterenlerin anlam üretme sürecindeki işlevini güçlendirir ve oyunun anlamlandırılmasına katkı sağlar. Tiyatro, anlatısal diziyi sahneye taşır; yazılı metin biçiminde kurulan anlatıyı görsel bir anlatıma dönüştürür. Sergilenen oyun, prova aşamasından itibaren sözceleme edimi çerçevesinde, anlamlı dizgelerin sahne üzerindeki ifadesini oluşturur. Bununla birlikte, yazılı metin ile sahnelenen oyun arasında karşılaştırma yapma olanağı da doğar. Oyuncuların jestleri, beden dili, mimikleri ve ses tonları, oyunu ne derece içselleştirdiklerini ve anlamı nasıl yeniden ürettiklerini göstermektedir. Günay (1999:113), tiyatronun çok duyuşsal bir iletişim ortamı sunduğunu vurgular: “Tiyatroda çok duyuşsal (aynı anda dekor, giysi, oyuncuların el, kol, yüz ve bedensel davranışlarını izleme, sahne üzerinde gezinmelerini gözlemleme, çeşitli bürünsel özellikleri ile her türlü sözlü dili algılama), çok verici ve alıcısının olduğu bir iletişim durumu söz konusudur. Diğer yandan bu çok boyutlu ve çok duyuşsal bildirinin hemen algılanabilme ve yinelenebilme özelliği vardır.” Tiyatroda çok sayıda gösterge aynı anda devreye girse de izleyici, bu göstergeleri sahne boyunca çizgisel bir bütünlük içinde algılar. Böylece izleyici, metne kıyasla daha dinamik bir gözlem süreci yaşar. Sahnede yer alan kişiler gerçek kimlikleriyle değil, temsili rollerle bulunurlar; anlatılan olaylar ise gerçek hayata dayansa bile kurmaca bir dünyanın ürünüdür. İzleyici bu nedenle yalnızca konuşulanları anlamakla kalmaz, sahnede iletilen genel bildiriye de çözümlemek durumundadır.

Tiyatro, içinde farklı kodlar barındıran bir sanat türüdür ve bu kodların sonunda mutlaka bir yorum gerektirir. (Günay,1999:116), “Yüz hareketleri, bedensel davranışları, sahne dışından gelen gürültü, ses ya da başka göstergeleri yorumlamak, sahne içerisindeki giriş-çıkış ve yer değiştirmeler gibi birçok anlamlı göstergeleri bir bütün olarak değerlendirmek seyircinin işidir. Bu da kendi bilgi birikimi ile doğrudan ilişkili bir durumdur.” diyerek bu durumu açıklar. Sahnede oyuncular, izleyiciden anlık geri bildirim alma olanağına sahiptir. Seyircinin ağlama, gülme, alkışlama ya da ısıklık gibi tepkileri, oyuncuların sahnede iletmek istedikleri anlamı ne ölçüde başarıyla aktardıklarının göstergesidir. Benzer biçimde, seyirci de oyuncuların hangi duyguyu yaşadığını ya da hangi olaya tepki verdiğini söylenenden çok sahnede sunulan davranış ve göstergeler aracılığıyla anlamlandırır. Tiyatroda aktarılan anlatı zinciri, parçalardan oluşsa da izleyicinin zihninde bütünsel bir yapı olarak kavranır. Sahnede kullanılan görseller, dekor, kostüm ve hareketler, yazılı tiyatro metnini okuyan bireylerin imgesel dünyasında yeniden şekillenir. Bu imgesel alan, göstergebilim açısından “sözcelemenin çevreleyen davranışları” olarak adlandırılır. Bu davranışlar, sahneleme süreciyle metin arasında anlam köprüsü

kurar. Tiyatro göstergebilimi, sözlü ve görsel tüm göstergeleri kapsayan çok katmanlı bir alandır. Tiyatro metni, konuşulmak üzere yazılmış bir metin türüdür; bu yönüyle yalnızca diyalogları değil, aynı zamanda bu diyalogları destekleyen bedensel davranışları, ses tonlarını ve jestleri de içerir. Metnin temelini oluşturan anlatım biçimi, kişiler arası iletişimi sağlayan diyalog yapısıdır. Bu anlatım biçimi özel bir okuma süreci gerektirir. Günay'ın (1999: 118) ifade ettiği gibi, "Diyalogla üretilmiş göstergeler yardımı ile olay örgüsünü imgesel olarak canlandırmayı amaçlayan bir okuma edimidir."

Genellikle tiyatrodaki çift sözcelem, hatta bazen üçlü sözcelemden söz edilebilir. Çünkü her oyuncu, oyun arkadaşına seslenirken aynı anda seyircilere de seslenir. Aslında yazın alanında her sözcelem çifttir, belki tiyatrodaki sözcelemin hemen, anında gerçekleşen bir çift (bazen üçlü, hatta dörtlü) sözcelem; oysa diğer durumlardaki iletişimin uzak hatta kopuk bir sözcelem olduğunu söylemek doğru olur. Bir drama yazarı seyirciyle dolaylı bir ilişki kurar: Sahne (dekorlar, kostümler ve oyuncular) zorunlu araçlardır. Bir tiyatro yapısının sahnelenmesi sırasında, birinci iletişim özellikle, sahnede entrika düzleminde oyun kişileri arasında kurulur, oyuncular da kendi aralarında söyleyişime girerler; ikinci iletişim, sahneden salona, oyuncular ile seyirci arasında kurulur (Kıran ve Eziler Kıran, 2018: 286).

2. Türkçe Eğitiminde Tiyatro

Çocuk tiyatroları, yetişkinler için yazılan oyunlardan farklı olarak yalnızca eğlendirici değil, aynı zamanda eğitici bir nitelik taşır. Bu nedenle sahnelenen oyunlar, çocukların hem eğitim ortamında hem de sosyal yaşamda iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir role sahiptir. Çocuk seyirci, sahnede izlediği oyuncunun performansından kendi yaşamına aktarabileceği olumlu davranış örnekleri çıkarır. Böylece çocuklar ve bireyler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasına katkıda bulunur. Oyunun canlı ve hareketli yapısı, çocukların dikkatini toplamasını sağlarken onların sahneyi gözlemleme, oyuncuların söylemlerini çözümleme ve olay örgüsünü yorumlama gibi zihinsel süreçleri de harekete geçirir. Çocuk, oyun sırasında karakterlerle özdeşim kurar; olayları kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirir, böylece empati becerisi kazanır. Eğitimin temel amaçlarından biri, çocukların tiyatro yoluyla kendilerini tanımlamasına, taklit yeteneklerinin farkına varmalarına ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak sağlamaktır. Tiyatro türü, katılımcılarına birçok bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceri kazandırır. Maden'e (2007: 1) göre, tiyatro öğrencilere iş birliği ve dayanışmayı, sorumluluk bilincini, öz disiplini, düşünceleri somutlaştırmayı, heyecanı kontrol etmeyi, etkili konuşmayı, beden hâkimiyetini, sanatsal bakış açısını, estetik duyarlılığı, empati kurmayı, toplumsal bilinç kazanmayı ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırır. Tiyatro, bu çok yönlü yararlarının yanı sıra eğitim sürecinde sınıf ortamına canlılık ve motivasyon kazandırarak öğrenme verimini artırır. Tiyatro, belirli bir metne bağlı olarak

yürütülen, farklı sanatsal unsurların birleşimiyle düşüncelerin somutlaştığı bir etkinliktir. Genellikle planlı bir ekip çalışması gerektirir ve çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunur. Farklı eğitim kademelerinde uygulanabilse de özellikle ortaokul ve sonrası düzeyde öğrencilerin gelişim özelliklerine daha uygun bir alan sunar. Bu süreçte Türkçe öğretmenleri önemli bir rol üstlenir, lisans eğitimlerinde aldıkları “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersi sayesinde, öğrencilere model olabilecek bilgi ve donanımına sahiptirler. Öğrenci seçimi, metin belirleme, planlama, izin alma, rol dağıtımı, ezber, diyalog çalışmaları, jest ve mimik kullanımı, prova, kostüm-dekor hazırlığı ve sahne gösterimi gibi aşamalarda öğretmenler rehberlik eder. Tiyatro yalnızca bir sahne etkinliği değil, aynı zamanda Türkçe dersi içinde önemli bir öğretim aracıdır. Türkçe eğitimi açısından tiyatro; öğrencilerin çok boyutlu düşünme, duyarlılık geliştirme ve yaşamın temel gerçekliklerini sezme becerilerini destekler. Anlama ve anlatma becerilerini, problem çözme, karar verme, üretkenlik, kelime dağarcığı, diksiyon ve anadil bilincini doğrudan güçlendirir. Bu nedenle tiyatro, Türkçe öğretiminin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarının tamamında etkili bir öğrenme aracıdır.

Dinleme becerileri açısından, tiyatro oyunları öğrencilerin uzun süre odaklanmasını sağlar; özellikle birkaç perdeden oluşan oyunlarda bağlamdan kopmadan izleme süreci, dikkat ve algı becerilerini geliştirir. Yazma eğitiminde ise tiyatro metinlerindeki diyaloglardan hareketle öğrenciler yeni metin türleri oluşturabilir; bu durum onların yaratıcı yazma becerilerini güçlendirir. Tiyatro türünün yapısal özelliklerini bilmek, öğrencilerin metin türleri arasında karışıklık yaşamalarını önler. Diyalog temelli kısa oyunlar yazmak, öğrencilerin tür özelliklerini fark etmelerine ve uygulamalarında doğru biçimleri kullanmalarına imkân tanır. Okuma becerilerinde tiyatro metinleri, kelime dağarcığını zenginleştirir; oyunlardaki atasözleri, deyimler ve kültürel ifadeler, öğrencilerin bağlam içinde dilin işlevini kavramalarına yardımcı olur. Konuşma becerilerinde ise sahnedeki oyuncuların ses, jest ve mimik kullanımlarını gözlemlemek, öğrencilere etkili hitap ve sunum becerileri kazandırır. Öğrenciler kendi ses tonlarını ayarlamayı, beden dilini anlamlı biçimde kullanmayı ve dinleyiciyle etkileşim kurmayı öğrenirler. Tiyatro, birden fazla duyuya hitap eden yapısıyla öğrenmeyi kalıcı hâle getirir. Ayrıca farklı yörelere özgü şive, ağız ve kültürel unsurları tanıma fırsatı sunarak kültür aktarımında da etkili bir araç hâline gelir. Çocuk tiyatrosu metinlerinde estetik unsurlar ihmal edilmemeli; dekor, kostüm, müzik ve ışık gibi öğelerle sahne bir görsel bütünlük içinde sunulmalıdır. Sonuç olarak tiyatro, yaratıcı drama, rol oynama ve oyun temelli etkinliklerle desteklendiğinde Türkçe öğretiminde hem sanatsal hem de pedagojik bir yöntem olarak büyük önem taşır.

2.1. Türkçe Öğretim Programı ve Üretim Atölyesi

Öğretim programı, Türk Dil Kurumu'na (2022) göre “Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı, müfredat, müfredat programı” (TDK, 2022). 2024 yılında yenilenen Maarif Modeli çerçevesinde, programın uygulanmasına yönelik olarak “Üretim Atölyesi Uygulama Esasları” yayımlanmıştır. Bu esaslarda, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin somut bir ürüne dönüşmesini hedefleyen çalışmaların genel çerçevesi çizilmiştir. Bu bölümde, sınıf düzeylerine uygun metin türlerinin özelliklerinden yola çıkılarak öğrencilerin ürünler ortaya koyması amaçlanmıştır. Uygulama temelli ve eğlendirici yönüyle öğretici bir işlev taşıyan tiyatro türü de programda yer alan metin türleri arasındadır. Öğretmen, atölye çalışmalarında kullanılacak metin türleri hakkında temel bilgileri aktaran, yönlendirici kişidir. Türü temsil eden nitelikli örnek metinler sınıfta incelenir ve öğrencilerin bu türlerde özgün metinler üretmeleri sağlanır. Ayrıca konuşma atölyelerinde hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak rol kartları, doğaçlama ve dramatizasyon gibi eylem temelli teknikler kullanılmaktadır (TDÖP, 2024:17).

Atölye çalışmalarında öğrencilerin gelişim düzeyleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Her öğrencinin dönüşümlü olarak katılım göstermesi ve aktif bir öğrenme sürecine dâhil olması beklenir. Programda, atölye çalışmalarına bir ders saati ayrılmış olmakla birlikte, sürenin yetmemesi hâlinde bu çalışmaların okul dışı etkinlikler kapsamında sürdürülebileceği belirtilmiştir. Metin türlerinin uygulamaya uygun nitelikte seçilmesi esastır. Ders kitaplarındaki metin türleri, öğretim programında belirtilen türlere göre şekillenmektedir. Ancak kitap yazarlarına göre bazı farklılıklar görülebilmektedir. Yenilenen programda temalarda değişiklik yapılmış; zorunlu temalar kaldırılmış, ancak bazı alt kavramların farklı temalar altında yer aldığı görülmüştür. Dil derslerinin temel işlevi iletişim ve sosyal becerileri geliştirmek olduğundan, “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması tüm sınıf düzeylerinde farklı konu başlıklarıyla yinelenmiştir. 2024 TDÖP’de zorunlu ve seçmeli tema ayrımı kaldırılmış, bazı temalar ise yeni adlarla güncellenmiştir. 2019 programına göre tema sayısı azaltılmıştır. Bu durum, kitaplarda yer alan temalara bağlı olarak eklenecek metin türlerinin seçimi konusunda editörleri daha titiz davranmaya yöneltebilir. 2019 programında tüm sınıf düzeylerinde sekiz tema belirlenmiş ve her temada dört metnin yer alması öngörülmüştür. Bunların üçü okuma, biri dinleme/izleme metni olmak üzere toplam 32 zorunlu metin belirlenmiştir. Ayrıca temalara eşit dağıtılmak üzere sekiz serbest okuma metnine yer verilmiştir. Böylece bir eğitim-öğretim yılı boyunca öğrencilere okutulacak toplam metin sayısı kırk olmuştur. Hangi temada hangi metin türüne yer verileceği ise ders kitabı yazarlarının tercihine bırakılmıştır. 2024 TDÖP’de yapılan değişiklikte birlikte metin türlerinin sınıf seviyelerine göre dağılımı güncellenmiştir. Programda hiper metin, infografik, grafik simge, blog, belgesel gibi güncel türler de yer almış, her sınıf düzeyinde altı temanın işlenmesi öngörülmüştür. Tüm sınıf seviyelerinde

ortak tema olarak “İletişim ve Sosyal İlişkiler” belirlenmiş, bu temanın içeriğini tam olarak yansıtmak koşuluyla, yeni programda yer almayan temaların farklı adlarla işlenebileceği ifade edilmiştir. “Her temada en az üç okuma, bir dinleme/izleme metnine yer verilmelidir. Metinlerin sıralaması ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır” (MEB, 2024: 23). Güncel programda metin sayısına ilişkin üst sınır belirtilmemiştir. Bu durum, yazarların metinleri temalar arasında eşit biçimde dağıtmasında güçlükler oluşturabilir. 2024 TDÖP kapsamında beşinci sınıf kitapları tamamen yenilenmiş, önceki programda yer alan “serbest okuma metinleri” yeni kitapta “Okuma Keyfi” başlığıyla sunulmuştur.

Tema ve konu dağılımlarına bakıldığında, 5. ve 6. sınıf düzeylerinde “Sanat” temasına ve tiyatro türüne doğrudan yer verilmediği, 7. sınıfta “Türk Sanatı” temasında Türk tiyatrosunun, 8. sınıfta ise “Sanat ve Estetik” temasında tiyatronun konu olarak işlendiği görülmektedir. Programda metin türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, tiyatro türü her sınıfta işlenebilecek öyküleyici metin türleri arasında yer almasına rağmen, mevcut ders kitaplarında 5. sınıf düzeyinde tema veya konu olarak ele alınmamıştır. 5. sınıflarda “Oyun Dünyası” teması kapsamında geleneksel oyunlara ve çağdaş dijital oyunlara yer verilmiştir. Bu tema altında, “Sosyal ve Duygusal Oyunlar” başlığıyla taklit oyunları, rol oynama ve rol yapma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler işlenmiştir. 6. sınıf düzeyinde “Farklı Dünyalar” temasında beden dili konusu ele alınmış, farklı kültürlerdeki insanların beden dili örnekleri tanıtılmıştır. Bu etkinlikler, öğrencinin ilerleyen sınıf düzeylerinde canlandıracağı karakterlerin oluşumuna veya senaryo yazımında farklı kültürel yansımalar üretmesine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla doğrudan olmasa da taklit, rol oynama ve beden dili becerilerinin dolaylı biçimde ele alınması öğrencinin gelişimini desteklemektedir. 7. sınıf düzeyinde bir tiyatro metnine yer verilirken, 8. sınıf kitaplarında tiyatro metni bulunmamaktadır. Genel olarak programa bakıldığında, tema ve konu dağılımlarında tiyatro türüne yeterli oranda yer verilmediği, ancak uygulamaya dayalı etkinliklerin “Üretim Atölyesi” kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Edinilen kuramsal bilgilerin eyleme dönüştürülmesi, öğrencinin ürüne ulaşması açısından önem taşımaktadır. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinde bireysel veya grup etkinlikleriyle oluşturulacak şiir, biyografi, tiyatro, türkü gibi türler üretim atölyesi kapsamında etkili biçimde kullanılabilir. Bu etkinlikler için programda bir ders saati ayrılmıştır. 2024 TDÖP, önceki programa kıyasla öğrencilerin edindikleri bilgileri yaşantılarına aktarmalarına ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine daha fazla yer vermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini sosyal yaşamda daha etkili ifade etmelerine, iletişim becerilerini güçlendirmelerine ve topluluk önünde konuşurken heyecan ya da çekingenlik gibi duygularını kontrol edebilmelerine önemli katkı sağlamaktadır.

2.2. Türkçe Ders Kitaplarında Tiyatro Metinleri ve Etkinlikleri

Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yön veren en temel öğretim materyallerindendir. Çoğu durumda öğretmenin ardından öğrenme sürecinde başvurulacak en önemli kaynak olma özelliğini taşır. Güleç ve Demirtaş'a (2012: 77) göre, Türkçe derslerinde ders kitabı öğretmenden sonra başvurulacak en temel kaynaktır. Ders kitapları, çocukların eğitim sürecinde sürekli etkileşim kurduğu ilk materyallerdir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve bu metinlere bağlı olarak hazırlanan etkinlikler, dersin amaçlarına ulaşmada ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede kilit bir role sahiptir. Metinler tek başına belli bir etki yaratmakta yetersiz kalabilir; ancak uygun etkinliklerle desteklendiklerinde öğrencinin öğrenme sürecine anlamlı bir katkı sunabilirler. Etkinlikler, öğrencilerin yalnızca bilgi alan bireyler olmasını değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl edineceğini bilen, etkili iletişim kurabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirmelerini sağlar. Bu yönüyle etkinlikler, “öğrenmeyi öğrenmiş bireyler” yetiştirme sürecinde önemli bir araçtır (Özdemir, 2019:159). Ders kitaplarındaki etkinlikler, yalnızca konu öğretimine hizmet etmekle kalmayıp öğrencilerin karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini de geliştirmelidir.

Etkinlikler, öğrencinin bağımsız öğrenme sürecini destekleyen, belli bir konu veya beceri alanına yönelik yazılı, sözlü ya da uygulamaya dayalı bir ürün ortaya koymayı amaçlayan öğrenme süreçleridir. Bu etkinlikler, işlevlerine göre ders içi ve ders dışı olmak üzere iki grupta ele alınabilir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) incelendiğinde, “Üretim Atölyesi” başlığı altında öğrencilerin faaliyetlerinin ürüne dönüştürülmesinin amaçlandığı görülmektedir. Her tema sonunda ilgili temaya uygun “Üretim Zamanı” etkinliklerine yer verilmiştir. Programda ayrıca “Üretim Atölyesi Uygulama Şablonu” sunulurken bu sürecin aşamaları açıklanmıştır. Atölye çalışmaları, sınıf düzeyine uygun biçimde planlanmaktadır; atölye sürecine başlamadan önce hem temanın hem de dersin genel amacı belirlenmektedir. Bu süreçte konu seçimi, üretim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Atölye çalışmaları çoğunlukla konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Çalışmalar, bireysel ya da grup hâlinde yürütülebilir. Her atölye etkinliği için bir ders saati ayrılması öngörülse de sınıf mevcudu, öğrencilerin yeterli düzeyi ve okulun fiziksel koşulları bu süreçte değişiklik yapılmasını gerektirebilir. Yazma çalışmaları sınıf ortamında yürütülürken, tiyatro veya drama gibi türler için konferans salonları ya da farklı fiziksel mekânlar kullanılabilir.

Atölye süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin kazandıkları dil becerileri doğrultusunda öğrenme çıktıları değerlendirilir. Ürün oluşturma aşamasında metin türlerinin özellikleri dikkate alınmalı, değerlendirme sürecinde ise dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ve gözlem formu gibi araçlar kullanılmalıdır.

Atölye çalışmaları genellikle üç aşamadan oluşur: planlama, üretim ve değerlendirme. Konuşma atölyelerinde hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak rol kartları, doğaçlama ve dramatizasyon gibi eylem temelli teknikler tercih edilir (TDÖP, 2024:17). Atölyelerde, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini destekleyen; kendilerini rahat ifade edebilecekleri, merak duygularını canlı tutan etkinliklere yer verilmelidir. “Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar” başlığı altında da zenginleştirme ve destekleme etkinliklerine ilişkin öneriler sunulmuştur. Özellikle destekleme bölümünde, öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamına yönelik uyarlamaların yapılabileceği belirtilmiştir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından kukla oynatımı, drama çalışmaları gibi etkinliklerin öğrencilere uygun fırsatlar sunduğu ifade edilmiştir. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayanan program, sosyal etkileşimi öğrenme ilkesi olarak benimser. Bu doğrultuda ders kitaplarında grup çalışmalarına ve ortak üretim süreçlerine daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği bu etkinlikler, klasik değerlendirme anlayışıyla ölçülemeyeceği için, programda öz değerlendirme ve akran değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Ayrıca öğrencinin öğrenme sürecini kendi başına izleyebilmesini sağlayan üst bilişsel öğrenme stratejileri de öğretim sürecine ve ders kitaplarına dâhil edilmiştir (Özdemir, 2019:17).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma modelidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008:39). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan doküman incelemesi tarih araştırmacılarının, antropologların ve dil bilimcilerin kullandığı bir yöntem olmakla birlikte sosyologlar ve psikologlar tarafından da kullanılmış ve çeşitli kuram çalışmalarında bu yöntemden yararlanılmıştır. (Şimşek, 2009). Araştırmanın çalışma materyalini Ülker Köksal’ın çocuk oyunları dizisinde yer alan *Ormanın Bekçileri* ve *Gökten Kaydı Üç Yıldız* adlı çocuk tiyatroları oluşturmaktadır. Çocuk tiyatrolarının seçiminde yaş aralığı ve ödül alma kriterleri göz önünde bulundurulmuş; söz konusu oyunların “Altın Portakal Tiyatro Ödülü” ve “Türk Ticaret Bankası Ödülü”ne layık görülmesi, ayrıca Ülker Köksal’ın çocuk edebiyatında en çok tiyatro yazar ve oyunları sahnelenen yazarlar arasında bulunması belirleyici olmuştur. Tiyatro metinlerinin çocuğa görelilik ilkesi bakımından uygun olması nedeniyle TRT’nin çocuk programlarında yer aldığı ve MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında metin olarak tercih edildiği görülmektedir.

Çalışma verilerinin elde edilmesinde, A. J. Greimas’ın göstergebilimsel çözümleme yöntemine dayanan ve Hilmi Uçan tarafından uyarlanan anlatı

metinlerini çözümleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre anlatı metni anlatısal, söylemsel ve mantıksal-anlamsal olmak üzere üç düzeyde ele alınır. Anlatısal düzey; kesitler ve anlatı izlencesi, söylemsel düzey; karakterler, izleksel roller ve uzam, anlamsal-mantıksal düzey ise dönüşümler, içerme, karşıtlık ve anlam eksenli aşamalarını içerir. İncelenen eserler bu düzeyler doğrultusunda kategorilere ayrılmış, gerekli kodlamalar yapılmış ve etkinliklerin tasarlanmasında bu kodlamalar ile 2024 TDÖP üretim atölyesi kriterleri temel alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2014) göre betimsel analiz, bir olayın, durumun veya olgunun derinlemesine incelenmesi amacıyla kullanılan nitel bir analiz yöntemidir ve araştırmacının katılımcıların deneyimlerini, algılarını belirli bir bağlam içinde anlamasına yardımcı olur. Bu doğrultuda incelenen metinler anlatısal düzeyde önce kesitlere ayrılmış ve eyleyenler şeması oluşturulmuştur. Ardından söylemsel düzeyde kişiler, izleksel roller ve uzam unsurları belirlenerek karakterlerin özellikleri ve yaşadıkları yerler betimlenmiş; anlamsal-mantıksal düzeyde ise oluşturulan göstergebilimsel dörtgen üzerinden oyunlardaki karakter dönüşümleri, karşıtlık ve çelişki durumları ortaya konmuştur.

Bulgular

1. Ormanın Bekçileri Adlı Çocuk Tiyatro Oyununa Yönelik Bulgular

1.1. Oyunun Özeti

Perde açıldığında oyun içinde çeşitli bitki ve hayvanların bir arada yaşadığı masalsi bir orman alanı okuyucuyu karşılar. Çınar Dede ve Mavi Çam kendi aralarında konuşurken içeriye bekçi gelir orman sevgisinden ve onları ne kadar çok sevdiğinden bahseder bu sırada ormanda yaşayan hayvanlara, ağaçlara ve köylülere arkadaşı Mavişi tanıtır. Maviş güzel ve renginden dolayı dikkat çeken biridir. Bekçi ormandaki sincap, güvercin, tavşan, sepetçi, dede, nine, Ayşe ve Mehmet'e yeni arkadaşlarını tanıtırken içeriye birdenbire kötü yürekli Kara Oduncu olarak tasvir edilen karakter gelir, tanışmak üzere orda olan tüm canlılar Kara Oduncuyu gördükten sonra kaçarlar. Kara Oduncunun dikkatini masmavi elbiseli olan Maviş kız çeker onu nerden bulduklarını sorar ve Mavişi kendisiyle götürmek ister ama bekçi arkadaşını vermek istemez. Maviş kız da ormandan ayrılmak istemez fakat Kara Oduncu ve yardımcısı bu durumu kabullenmez. Kara Oduncu yardımcısıyla geri döner “insanlara para ile her şeyi yaptırırsın ama bu canavarlar paraca bilmiyorlar” diye söylenmeye başlar. Alacakaranlığın hâkim olduğu bir zaman diliminde Kara Oduncu ve yardımcısı ormana gelir ormandaki en küçük ağaçlardan biri olan Mavi Çam'ı keser, amaçları ormandaki canlıları korkutmak ve Maviş'i almaktır. Belli bir süre sonra Kara Oduncu ve yardımcısı ormandaki canlıların topladıkları meyvelerden kendisine pay almaya başlar. Bu durumdan rahatsız olanlar Maviş'i ormandan atmak isterler ama bu mümkün olmaz Kara Oduncuyla para karşılığında anlaşılanlar Maviş'i oduncuya verirler fakat anlaşıkları gibi karşılığında para alamazlar. Üstelik oduncu ve yardımcısı

ormanı yakmaya ağaçları kesmeye devam ederler. Bu yaşananlara son vermek için “ormanı sevenler”, “ormanı kurtaracak olanlar” diye nitelendirdikleri kişilere mektuplar yazarlar. Öteki köylerden ormanı korumak için gelenler, ormanın herkes için bir ekmek kapısı olduğunu söylerler; birlik olup köydekilerle Maviş’i kurtarmaya oduncunun köşküne giderler. Uyuyan oduncudan anahtarı alan köylüler ve bekçi Maviş’i kurtarır. Oduncuyu yakalayıp ormana götürürler. Yardımcısı pişman olduğunu söyler ve artık oduncuyla çalışmaz. Kara Oduncuya ders vermek için ormanda yaşayanlar, bekçi ve köylüler ceza olarak yakıp kestiği ağaçları dikmesini söylerler ancak bu şekilde onu affedeceklerdir. Ağaç dikmenin sadece ceza olarak uygulanacak bir eylem olmadığı, herkesin ormanı koruması gerektiği ve ormanın bekçisinin sadece bir kişinin değil herkesin olması gerektiği söylenerek oyun bitirilir.

1.2. Oyununun göstergebilimsel çözümlemesi

Yüzey yapıda yer alan uzam, kişi ve olay unsurları dikkate alınarak tiyatro oyunu beş kesite ayrılarak incelenmiştir.

Anlatısal Düzey

Kesitler, olayların sunumu, anlatıyı, anlatma biçimini düzenler. Kesitleme işlemini metne ilk giriş olarak kabul edilebilir (Uçan, 2008:191). Herhangi bir anlatıyı göstergebilimsel açıdan çözümleyebilmek için önce bu anlatıyı kesitlere ayırmak gerekir. Kesitleme, anlatıyı ya da metni, anlam kavşaklarına, bir başka deyişle okuma birimlerine ayırmak demektir. Bu anlamda oyun taşıdığı genel izleklerine göre bir kesitlemeye tabii tutulabilir (Rifat,1999:162).

Anlambirim I

I. Kesit

Bu kesit, entriğin algılanmasını sağlayan kesittir. Gönderen, doğayı koruma arzusu olarak belirtilmiştir. Oyunun konusu olan nesne ormandır; onu korumak için özne ile arasında uzlaşım sağlanmaktadır. Başlangıçta ormanda yaşayan Maviş ormanı koruyan biridir. Süreç içinde Kara Oduncu ile gidip ağaçları kesmesi istenir; gönderen ve özne arasında bir karşıtlık ortaya çıkar. Ormanı koruma arzusu Maviş’e göre paradan ve köşkte yaşamaktan daha önemlidir. Gönderen özneye göre öncelik taşımaktadır; köylüler ve ormandakilerin yardımıyla kurtarılacaktır. Oyunun dönüşümünde Bekçi sayesinde Maviş, ormana zarar vermek isteyen Kara Oduncunun yanından ayrılıp nesnesi olan ormana geri döner.

GÖNDEREN	ÖZNE	NESNE	GÖNDERİLEN
Ormanı koruma arzusu	Maviş	Orman	Bekçi

II. Kesit

Bu kesitte eyleyenler olarak ormanda yaşayan hayvanlar ve köylüler ortaya çıkmaktadır. Köylüler nesne olan ormanın zarar görmemesi için özneyi kurtarmaya karar verir. Köylülerin amaç ve davranışlarını onlara yazılan mektuplardan öğrenmekteyiz. Ormanda yaşayan bazı kişiler ve oduncunun yardımcısı Maviş'in durumuna karşı ilgisizdir, bekçinin arkadaşları iş birliği yapıp arkadaşlarına ulaşmaya çalışmaktadır. Bu sayede ormanın kurtulacağını düşünmektedirler.

III. Kesit

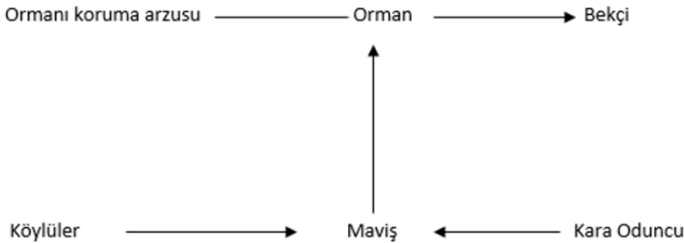
Bu kısımda özneye yardımcı olan, izlenceyi belirginleştiren eyleyenler verilmiştir. Bekçinin ormanda yaşayanlarla çevre köylere yazdığı mektubun karşılık bulmasıyla başlar. Köylüler ağaçlardan meyve toplamak, yakacak odun almak, beslenmek gibi ihtiyaçlarının engelleneceğini öğrenir. Maviş'i nasıl kurtaracaklarını düşünürken ormandaki kızlardan biri yardım eder bu durum metnin alt anlambiriminde birliktelik ve beraberlik iletilerini sunar.

IV. Kesit

Anlatının bu kısmında özne harekete geçer, oyunun bu kısmında Maviş'i kurtarmak için bekçi ve ormandakiler anlaşırılar destek olurlar. Kara Oduncu uyurken anahtarını cebinden alırlar. Maviş'i kurtaranlar yardımcı eyleyen rolündedir. Anlatıda sunulan kesitlerde karşılaşılan “engelleyen eyleyen” rolündeki Kara Oduncu, ormanı kurtarmaya gelen köylüler karşısında dönüşüm yaşamıştır.

V. Kesit

Son kesitte ise özne, metnin ilk kesitinde belirtilen gönderen konumundaki “ormanı koruma arzusu”nu gerçekleştirmiştir. Kara Oduncudan kurtulmuş, nesnesi olan ormana dönmüştür. Böylelikle artık ağaçlar kesilmez, orman yakılmaz. Oduncu yakalanmış, yardımcısıyla birlikte fidan dikmeye başlamıştır. Köylüler her şeyin eski haline dönmesine çok sevinirler. Oyun “ormanın bekçisiyiz” şarkısıyla sonlandırılır.



Şekil 3. Ormanın Bekçileri Adlı Oyununun Eyleyenler Şeması

Ormanı koruma arzusu (gönderen), özneyi (Maviş) ormana yönlendirir ve anlatı orada kalma edimiyle başlar. Ancak özne oyun başında nesneden ayrılmak zorunda kalır ve özneye yardımcı olmak için harekete geçilir. Ormanı koruma arzusu ile orman ve bekçi arasındaki ilişki, iletişim eksenini oluşturur. Burada orman ile bekçi arasındaki ilişki, ormanın herkes için geçim kaynağı olmasına dayanmaktadır. Maviş ile orman arasında isteyim eksenini söz konusudur. Anlatıdaki bütün eyleyenler bu bağ kurmak için eylemde bulunurlar. Köylüler, Maviş ve Bekçi arasında ise ormanı kurtarma düşüncesinden dolayı sınama eksenini söz konusudur.

Söylem Düzeyi

Ormanın Bekçileri adlı oyunda “doğa bilinci” bir izlektir. Maviş’in orman nesnesine bekçinin desteğini alıp ulaşması betillerle anlatılmaktadır. Bunun anlatıda kahramanların analizini ve oyunun devinimini sağlayan araç olduğu söylenebilir. Oyuncular metnin bütünlüğünü sağlayan temel etkidir.

Anlambirim II

Kişiler

Mavi Bekçi: Mavişin arkadaşıdır ayrıca ormanı korumaktan sorumlu kişidir.

Maviş: Bekçinin arkadaşıdır, ormandaki ağaçlar ve hayvanlarla tanışmaya gelir. Kara Oduncu tarafından kaçırılır, oyun boyunca ormanı korumak için çabalar.

Kara Oduncu: Fiziksel olarak şişman biridir, ormandakiler tarafından “orman düşmanı, kötü yürekli olarak” tanıtılır. Mavişle arkadaş olmak ister kimse onu istemediği için ormanı yakan ve ağaçları kesen kötü bir karakterdir.

Yardımcı (Maşa): İri ve korkunç görünümlüdür oyun boyunca Kara Oduncunun tüm dediklerini yapar kimi zaman oduncu tarafından maşa olarak çağırılır, oyunun sonunda Kara Oduncuyu terk eder.

Mavi Çam: Hareketli bir çocuk gibidir ormandaki Çınar Dedeyle sürekli konuşur, belli bir zaman sonra Kara Oduncu ve yardımcısı tarafından kesilir.

Çınar Dede: Ormandaki yaşlı bir ağaçtır ve yerinden hiç kımıldamamaktadır. Mavi Çam’ın kesileceğini haber verir.

Köylüler: Oyun boyunca ormanı sevenler, ormanı kurtaracak olanlar gibi adlarla bahsedilir.

Ormandaki Hayvanlar: Ak güvercin, Al tavşan, Mavi sincap’tır. Oyun boyunca alkışlama, kaçma, şarkı söyleme gibi eylemlerde bulunurlar.

Tablo 1. Ormanın Bekçileri Adlı Çocuk Tiyatro Oyunundaki Karakterlerin Eyleyensel ve İzleksel Roller

Oyuncular	İzleksel Roller
<i>Maviş</i>	Ormana gelmesiyle olayların başlamasına neden olan kişidir. Mavi elbiseli "sevimli" ve "yardımsever" bir kişiliğe sahiptir.
<i>Bekçi</i>	Mavişin en yakın arkadaşısıdır, ormanı korumakla görevlidir. "iş birlikçi", "doğayı seven", "cesur" olarak tanımlanır.
<i>Kara Oduncu</i>	Ağaçları kesen, ormanda yaşayanlara ve Mavişe zorbalık yapan şişman görünümülü biri olarak anlatılır. Oyundakiler tarafından "orman düşmanı", "Kötü yürekli" gibi esensizlik bildiren sıfatlarla betimlenir. Bencilliği ve doğa düşmanlığını simgeler.
<i>Yardımcı (Maşa)</i>	Kara Oduncunun her dediğini yapan biridir oyunda yardımcı olarak geçer fakat Kara Oduncu ona "Maşa" lakabını vermiştir. "İn", "yalancı" ve "korkuncu" görünümülü biri olarak betimlenir.
<i>Mavi Çam</i>	Genç olduğu için oduncu tarafından kesilen ilk ağaçtır, Çınar Dede tarafından "küçüğüm" olarak isimlendirilir, "kıpır kıpır hareket eden", "dansçı", "çok konuşan" bir ağaçtır.
<i>Çınar Dede</i>	Karakterler tarafından ormanın en yaşlısı olarak bahsedilir. Mavi Çamla çok yakındır bir gece yanı sıra Kara Oduncunun ormana geldiğini görüp haber veren kişidir, "yaşlı", "çok bilen", "olgun" bir ağaçtır.
<i>Köylüler</i>	Ormandaki kişiler tarafından mektupla çağrılan kişilerdir. "Ormanı sevenler", "ormanı kurtaracak olanlar" olarak adlandırılırlar.
<i>Ormandaki Hayvanlar</i>	Oyunda geçen hayvanlar; mavi sincap, ak güvercin, al tavşan gibi hayvanlardır ve renk bakımından nitelenmektedirler. Ormana gelip giden kişiler hakkında haber verirler, "sevimli", "haberci", "korkak" gibi niteliklere sahiptirler.

Anlambirim III

Uzam

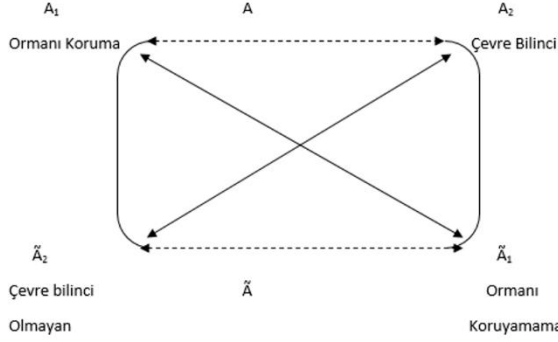
Uzam I – Orman: Oyunun geçtiği anlatı girişindeki ilk uzamdır. Mavi ve yeşil ağaçlar etrafı kaplar yerde kozalak ve mantarların yer aldığı masalsi bir ortam oluşturulmuştur. Mavi Çam, Çınar Dede ve bekçinin konuşmaya başladığı uzamdır.

Uzam II – Köy: Kara Oduncuyla köylülerin ve ormanda yaşayanların karşılaştığı yerdir.

Uzam III – Köşk: Kara Oduncu ve yardımcısının yaşadığı ve oyun içinde statü göstergesi olan gösterişli mekandır.

Anlamsal-Mantıksal Düzey

Özne oyunun başlangıç durumunda "ormanı koruma" arzusundadır, yani çevre bilinci olan ve olmayan durumundadır. Oyun sonunda dönüşüme uğrar "çevre bilincini kazandırma" durumuna ulaşır. Oyunda "çevre bilinci olan/çevre bilinci olmayan" karşıtlığı verilirken öznenin, nesne olarak ormana yani çevre bilinci olanlara ulaşması ile anlatı izlencesi ortaya konur. Oyun, orman-çevre bilinci olmayan ile çevre bilinci olmayan-orman durumunu içerir.



Şekil 4. Ormanın Bekçileri Adlı Oyununun Göstergebilimsel Dörtgeni

Oyunun başlangıcında özne çevre bilinci olan durumundadır. Oyun sürecinde çevre bilinci olmayan durumuna düşer sonra çevre bilinci kazandırma durumundadır. Ormanı koruyamayan durumuna gerekli dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Özne anlatı izlencesindeki konumunda ormanı koruyan-koruyamayan durumundadır. Anlatı boyunca en çok yinelenen “orman” sözcüğü, oyun içinde dönüşümü gerçekleştirilecek olan nesnedir. Köylüler tarafından yapılan yardım, öznenin ormanı koruma edimine ulaşmasını sağlamaktadır. Kaçırılan özne arkadaşı bekçi tarafından kurtarılınca, birlikte ormanı korumaya çalışırlar. Bekçi ve Maviş arasında iyi bir arkadaşlık söz konusudur. Birliktelik, iş birliği, çevre bilinci metnin alt anlambirimlerinde yer alan kavramlardır.

Çözümlemede Kullanılan Semboller

A ile $\tilde{A}$ anlam eksenleridir.

A1 ile A2 arasında karşıtlık,

$\tilde{A}1$ ile $\tilde{A}2$ arasında altkarşıtlık,

A1 ile $\tilde{A}1$ arasında çelişkinlik,

A2 ile $\tilde{A}2$ arasında çelişkinlik,

A1 ile $\tilde{A}2$ arasında içeme,

A2 ile $\tilde{A}1$ arasında içeme ilişkisi vardır.

Tablo 2. Ormanın Bekçileri Oyununun Üretim Atölyesi Uygulama İzlenesi

Sınıf Seviyesi	8. Sınıf
Amaç	Yaratıcı yazmak Karşılaştırma yapmak Yazma stratejilerini kullanmak Öz yansıtma ve uyarlayabilme yapmak
Dil becerisi	Yazma
Konu	Doğa ve İnsan
Katılımcılar	Sınıftaki öğrenci sayısı kadar katılımcıdan oluşur.
Süre	40 Dakika
Mekân	Sınıf ortamı veya okulun mevcut çok amaçlı salonu
Öğrenme Çıktıları	T.Y.8.7. Yaratıcı yazı yazabilme T.Y.8.2. Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme T.Y.8.9 Yazısında karşılaştırma yapabilme T.Y.8.22. Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabile/kendini uyarlayabilme
Ürün özellikleri	Senaryo oluşturmak
Ölçme Değerlendirme	Öyküleyici Metin Analitik Dereceli Puanlama Anahtar

Yazma Aşamaları

1. Hazırlık

Öğretmen tarafından öğrencilere Ülker Köksal’a ait olan *Ormanın Bekçileri* adlı tiyatro metni verilir ve okumaları istenir. Öğrenciler tarafından metin önce sessiz okunur daha sonra metnin göstergibilimsel çözümlenmiş hali üzerinden metin ana hatlarıyla yorumlanır. Öğrencilerden yeniden yazacakları kısım için bir sahne seçmeleri istenir.

2. Planlama

Öğrenciler bu kısımda seçtikleri sahneyi yeniden kurgulayacakları için metnin planını oluştururlar. Kurgulayacakları sahnedeki çatışma unsurlarının nelerden oluştuğunu, mekân ve zaman olarak oyunun hangi aşamalardan geçtiği yazılır.

3. Metni Düzeltme ve Geliştirme

Metin düzeltme ve geliştirme aşamasında öğretmen geri dönüt vererek öğrencilerin yazma çalışmalarına yardımcı olur. Metin türü özelliklerine göre değerlendirilir, içerik bakımından tutarlılığı sorgulanır. Anlatım bozukluğu ya da yazım noktalama hatalarının metin üzerinden düzeltilmesi istenir.

4. Metin Oluşturma

Seçilen sahnenin yeniden kurgulandığı kısımda yeni bir karakter eklenebilir. Metinlerarasılık bakımından öğrenci karakterler arasında özdeşim kurarak seçtiği karakteri eyleyen olarak ekleyebilir. Oyun içerisindeki soruna bir çözüm yolu bulup yeniden kurgu yapabilir.

5. Yazılan Metni Paylaşma

Yazılan tiyatro metinleri öğretmen ile paylaşılır, öğretmen tarafından öyküleyici metin analitik dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilir ve geri dönüş sağlanır.

2. *Gökten Kaydı Üç Yıldız Adlı Çocuk Tiyatrosuna Yönelik Bulgular*

2.1. Oyunun Özeti

Perde açıldığında ağaçların yer aldığı uzaktan köpek havlamalarının duyulduğu bir köy ortamı oluşturulmuştur. Köyde yaşayan üç arkadaş yaşamlarından ve hayat şartlarından memnun değillerdir. Köyde yoksul bir şekilde yaşayan Fatma güzel ve gösterişli takılarının olmasını ister. Ahmet arkadaşları tarafından seilmeyen, güçsüz biri olarak görülen bir çocuktur. Bu yüzden güçlü olmayı ister. Mehmet ise bir sarayının olmasını ve ona itaat eden insanların bulunmasını arzulamaktadır. Köydeki bir inanışa göre gökkuşağının altından geçenlerin dilekleri gerçek olur. Çocuklar da gökkuşağının altından geçerken dilek dilemeye başlarlar. Gökkuşağının içinden bir kız gelir, bu kız güzel rengarenk bir peri görünümündedir. Çocukların mutsuz olduğunu, üzüldüklerini gören gökkuşağı onlara istedikleri hayatları verebileceğini fakat mutsuz olduklarında geri alacağını söyler. Çocuklar bu durumu kabul ederler. Çocukların isteği üzerine hemen saray yapımına başlanır. Saray yapılırken onlara hizmet etmesi için yardımcı kişilerde verilir. İnşaat yapımında sarayı koruyan bir bekçi, saray yapımında çalışan çocuk, sarayda yemek yapmak için hizmetçi verilir. Fatma'nın artık istediği gibi gösterişli pahalı kolyeleri, küpeleri vardır. Ahmet'e güçlü olması için sihirli kemer verilir. Mehmet kral olur; artık pelerini ve tacı vardır. Bu üç arkadaş istedikleri hayatı elde ettikten sonra sıradan insanlarla konuşmayı bırakırlar.

Mehmet'in sarayı için görevli olan bekçi ve hizmetçi, bu üç arkadaşın bencilliğini fırsat bilir ve haksız kazanç elde etmenin peşine düşer. Kral işçilere ödeme yapması için bekçiye para verir fakat bekçi bu parayı işçilere vermez. Kralın sarayındaki değerli şeyleri zamanla çalmayı düşünürler. İnşaat çalışmaları biter ve saray yapılır. Bekçi ne denilirse yapar, kralın buyruklarını yerine getirir ama arkasından kralı ve arkadaşlarını herkese kötüler. Artık zengin olan üç arkadaş, her istediklerinin gerçekleşmesiyle zaman içerisinde bencil ve kibirli bireyler haline dönüşmüşlerdir. Bu sırada sarayda çalışan herkesin kendilerine itaat ettiğini düşünürken aslında ihanete uğramaktadırlar. Günlerden bir gün sarayın yapımında çalışan çocuk maddi durumunun kötü olduğunu, ailesine bakması gerektiğini söyler. Sonra diğer saray hizmetlileri de paralarını ister. Bekçi şikâyet edilmemek için tüm ödemeleri tek seferde yapmaz kısmi bir ödeme gerçekleştirir. Sarayda çalışan çocuklardan biri dayanamaz, kralın cebine not bırakır fakat yazmış olduğu notu kral görmez. Her şeyin yolunda olduğunu sanıyordur. Kral günlerden bir gün sarayda gezerken insanların paralarını almak için geldiğini görür ve çok şaşırır. Kraldan habersiz olan Bekçi alacaklılara;

paralarının sonra verileceğini, kralın ödeme yapmadığını ve halkın şikayetlerinin kralın umurunda olmadığını söyler. Hizmetçi kralın arkadaşlarıyla birlikte sarayda keyif yaptığını anlatır. Bir köşede olanları duyan kral, saklandığı yerden çıkar ve bekçiyle hizmetçiye kızar; hemen itiraz ederler, durumun yanlış anlaşıldığını söylemeye çalışırlar ama artık her şey için çok geçtir. Kral her şeyi duymuştur, sarayında çalışan kişilerin parasını öder ve sarayındaki herkesi kovar. Fatma artık eskisi gibi olmadığını, sürekli yeni çıkan modelleri aldığını ve bunun artık kendisini mutlu etmediğini söyler. Ahmet sürekli kazandığı için artık mutlu olmamaktadır. Mehmet sevip güvendiği insanlar tarafından ihanete uğradığını görmüş ve zenginliğin bir öneminin olmadığını fark etmiştir. Toplantı yapan ve kendi aralarında konuşan çocuklar, bencil olduklarını, elde ettiklerini kimseyle paylaşmamanın kötü olduğunu fark eder ve sarayın kapısını herkese açarlar.

2.2. Oyunun Göstergebilimsel Çözümlemesi

Yüzey yapıda yer alan uzam, kişi ve olay unsurları dikkate alınarak tiyatro oyunu altı kesite ayrılarak incelenmiştir.

Anlatısal Düzey

Anlambirim I

I. Kesit

Anlatının ilk kesiti olan giriş kesiti üç arkadaşın köyde hayatlarından şikayetçi olmasıyla başlar. Olay, pahalı takılara sahip olmak isteyen Fatma (Özne 1: Ö1 olarak belirtilmiştir.), zengin olmak ve sarayının olmasını isteyen Mehmet (Özne 2: Ö2 olarak belirtilmiştir.), güçlü olmak isteyen ve asla yenilmek istemeyen Ahmet (Özne 3: Ö3 olarak belirtilmiştir.) üzerine kuruludur. Üç arkadaş birlikte gökkuşağının altından geçerken isteklerini anlatırlar. O sırada gökkuşağı (Özne 4: Ö4 olarak belirtilmiştir.) çocuklarla konuşmaya başlar. Ö1, Ö2 ve Ö3 bu duruma çok şaşırır. Anlatının temel nesnesi, çocukların hepsinin köyden uzakta içinde yaşamayı arzuladıkları gösterişli mekân olan saraydır (Nesne 1: N1 olarak belirtilmiştir.).

GÖNDEREN	ÖZNE	NESNE	GÖNDERİLEN
İstek ve arzular	(Ö1, Ö2, Ö3) Fatma, Ahmet, Mehmet	(N1) Saray	(Ö1, Ö2, Ö3) Çocuklar

II. Kesit

Metnin bu kesitinde gökkuşağı olan Ö4'e anlatılan hayaller gerçekleşir ve çocuklar taç, pelerin, mücevher, sihirli kemer gibi aksesuarlarla isteklerine kavuşmuş olur. Güç ve iktidarlığın simgesi olan sarayda (N1) yaşamaya başlamışlardır. Çocuklara hizmet etmeleri için bekçi (Ö5), hizmetçi (Ö6), çocuk (Ö7), gözlüklü (Ö10) gibi oyuncular sarayda çalışmaya başlar ve yeni eyleyenler oyuna dahil olur.

III. Kesit

Anlatının temel izleğini oluşturan N1'i inşa edenler paralarını alamamıştır çünkü bekçi (Ö5) ve hizmetçi (Ö6) kendilerine verilen görevleri yapmamış, işçilere verilmesi gereken paraları kendileri için harcamaya başlamışlardır. Ancak kral ve arkadaşlarını sürekli över ve yüceltirler. Fatma (Ö1) kendi isteği olan ve kavuştuğu değerli eşyalarla sürekli oylanmaktadır, Mehmet (Ö2) sürekli tacı ve peleriniyle sarayda gezmekte, çeşit çeşit yemek yemektedir. Bu sırada tüm işlerini sarayda çalışanlara yaptırır ve asla kimseyle konuşmaz. Ahmet (Ö3) sihirli kemeriyle katıldığı tüm güreşleri kazanmıştır. Çocuklar emeksiz bir şekilde kazandıkları şeylerle tüm günlerini geçirirler.

IV. Kesit

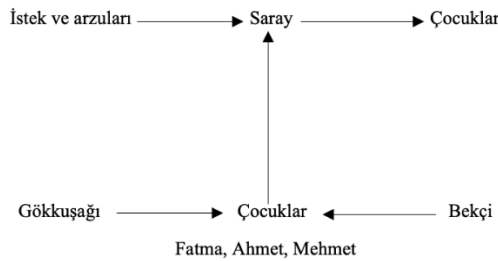
Nesnenin yapımında çalışanlardan bir grup ve çocuk (Ö7) bekçiden parasını ister fakat alamaz. Bu durumda tartışma yaşarlar. Belli bir zaman sonra Ö7 tekrar hakkını almak ister aksi takdirde krala şikâyet edecektir. Bekçi bu durumdan korkar, paranın tamamını değil bir kısmını öder. Alacaklılar o gün saraydan giderler.

V. Kesit

Kral olan Ö2 sarayda gezerken bekçiyle konuşmaya gelen bir grup görür ve saklanır. Çocuk (Ö7) ailesinin paraya ihtiyacı olduğunu ve parasını alamadığı için ilaç satın alamadığını söyler. Kral bunları duyunca çok üzülür. O sırada güvendiği bekçi ve hizmetçinin kendisi ve arkadaşlarını kötilediğini duyar, ikisini de saraydan kovar ve alacaklıların borcunu öder.

VI. Kesit

Ö1, Ö2, Ö3 bu olanlardan dolayı üzüntü içerisinde. İnsanlardan uzakta kimseyi dinlemedikleri için bencil olduklarını kabul ederler ve pişmanlık duyarlar. Oyun içerisinde istek ve arzuları gerçekleşmiş olmasına rağmen mutlu değildirler. Sarayın kapılarını tüm halka açarlar ve emeksiz elde edilen şeyin bir anlamı olmadığını fark ederler.



Şekil 5. Gökten Kaydı Üç Yıldız Adlı Çocuk Oyununun Eyleyenler Şeması

Gönderen rolünde yer alan istek ve arzular, anlatının başkahramanı olan çocukları nesneye ulaşmak için harekete geçirir. Metinde gösterişli bir yaşam simgesi olan saray, nesne konumundadır ve arayışın nesnesi görevindedir. Öznenin nesneye ulaşması için gökkuşağı, yardımcı eyleyen rolünü üstlenir.

Çocukların istek ve arzularıyla oyunda yer alan bekçi arasında iletişim eksenidir. İstek ve arzular ile özneler arasında da buyrum eksenidir. Arayışın konusu olan saraya ulaşmak ve orada yaşamak, çocuklar ve saray arasında isteyim eksenini oluşturur. Gökkuşağı olan kız, özne olan Fatma, Ahmet ve Mehmet, engelleyen rolündeki bekçi sinama eksenini oluşturur.

Söylem Düzeyi

Anlambirim II

Kişiler

Fatma: Yoksul bir kız çocuğudur hayali zengin bir yaşamdır.

Mehmet: Şişman bir çocuktur kral olmak ve sarayda yaşamak ister.

Ahmet: Zayıf ve güçsüz bir çocuktur, herkesi yenmek ister.

Gökkuşağı: Çocuklara yardım eden genç bir kızdır.

Bekçi: Kralın bekçisidir, görevini kötüye kullanır.

Hizmetçi: Kralın hizmetçisidir, bekçinin dediklerini yapar.

Çocuk: Sarayda çalışmasına rağmen parasını alamayan genç bir çocuktur.

Güçlü: Erkektir, koroda şarkı söyler.

Kasketli: Erkektir, koroda şarkı söyler.

Gözlüklü: Erkektir, koroda şarkı söyler.

Kadın: Koroda şarkı söyler.

Tablo 3. *Gökten Kaydı Üç Yıldız* Adlı Çocuk Tiyatro Oyun Karakterlerinin Eyleyensel ve İzleksel Roller

Oyuncular	İzlekse Roller
<i>Fatma</i>	Oyundaki başkarakterlerden biridir. Oyun içinde "yoksul giyimli", "mutсуz" olarak nitelenir.
<i>Mehmet</i>	Kilolu bir çocuktur. Oyun içinde "gösterişli", "zengin" olarak anılır.
<i>Ahmet</i>	Oyunda istediği olur ve güçlü bir pehlivan olarak yansır; "zayıfca bir çocuk", "sihirli kemeri olan", "Herkül" gibi ifadelerle anılır.
<i>Gökkuşuğu</i>	Çocukların isteklerini yerine getirir; "güzel", "renkli", "çekici", "genç" olarak betimlenir.
<i>Bekçi</i>	Kralın bekçisi rolündedir; "yalancı", "güvensiz" olarak nitelenir.
<i>Hizmetçi</i>	Bekçinin dediklerini yapar; "kukla", "yalancı" biridir.
<i>Çocuk</i>	Sarayın yapımında çalışır; "yoksul", "küçük", "işçi" olarak tanımlanır.
<i>Güçlüklü</i>	Koroda şarkı söyler; "güçlüklü" olarak bilinir.
<i>Güçlü</i>	Koroda şarkı söyler; "iri yan", "güç, kuvvet" sahibidir.
<i>Kadın</i>	Koroda şarkı söyler. Bir özellikle nitelenmemiştir.

Anlambirim III

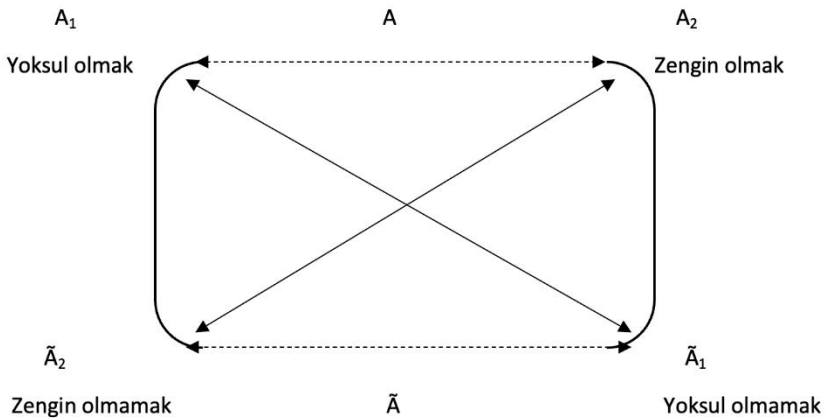
Uzam

Uzam I – Köy: Öznelere yaşadığı kırılık bir alandır. Ağaçların sık olduğu dökülen yaprakların yer aldığı bir uzam olarak tasvir edilir.

Uzam II – Saray: Oyunun temel uzamıdır, oyun içerisindeki çoğu eyleyen bulunur ve bu uzam anlatının nesnesi konumunda olup eyleyenlerin dönüşümünü gerçekleştirdiği mekân durumundadır.

Anlamsal – Mantıksal Düzey

Oyunun çözümlenmesi sonucu bu kısımda en küçük anlambirimler belirlenir.



Şekil 6. *Gökten Kaydı Üç Yıldız* Adlı Çocuk Tiyatro Oyununun Göstergebilimsel Dörtgeni

Oyundaki özneler oyunun başlangıç durumunda “yoksul” durumdadır. Oyunun sonundaki dönüşümde özneler hayalini kurdukları “zengin olma” durumuna ulaşırlar. Oyunda yoksul olma/zengin olma karşıtlığı verilirken Ö1, Ö2, Ö3’ün nesne olarak zenginliğin simgesi olan saraya ulaşmasıyla anlatı

izlencesinde dönüşüm başlar. Yoksul olmak-yoksul olmamak ile zengin olmamak-yoksul olmak durumunu içerir.

Çözümlemede Kullanılan Semboller

A ile $\tilde{A}$ anlam eksenleridir.

A1 ile A2 arasında karşıtlık,

$\tilde{A}1$ ile $\tilde{A}2$ arasında altkarşıtlık,

A1 ile $\tilde{A}1$ arasında çelişkinlik,

A2 ile $\tilde{A}2$ arasında çelişkinlik,

A1 ile $\tilde{A}2$ arasında içerme,

A2 ile $\tilde{A}1$ arasında içerme ilişkisi vardır.

Tablo 4. *Gökten Kaydı Üç Yıldız Çocuk Oyunu Üretim Atölyesi Uygulama Şablonu*

Sınıf Seviyesi	7.sınıf
Amaç	Hazırlıklı konuşma Tartışmaya katılabilme Yöntem tekniklere göre konuşabilme Çoklu öğeyle içerik oluşturabilme
Dil becerisi	Konuşma (Etkileşim/Sözlü Üretim)
Konu	Hak ve Sorumluluklar
Katılımcılar	Sınıftaki öğrenci sayısı kadar katılımcıdan oluşur.
Süre	40 Dakika
Mekân	Sınıf ortamı ve padlet uygulaması
Öğrenme Çıktıları	T.K.7.2. Konuşma yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme T.K.7.6 Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme T.K.7.17 Sözlü olarak tartışmaya katılabilme T.K.7.20 Hazırlıklı konuşmasını yapılandırabilme
Ürün özellikleri	Münazara yapmak
Ölçme Değerlendirme	Tartışma Görevi İçin Sayısal Dereceleme Ölçeği (Bozkurt, 2022) Tartışma Değerlendirme Formu

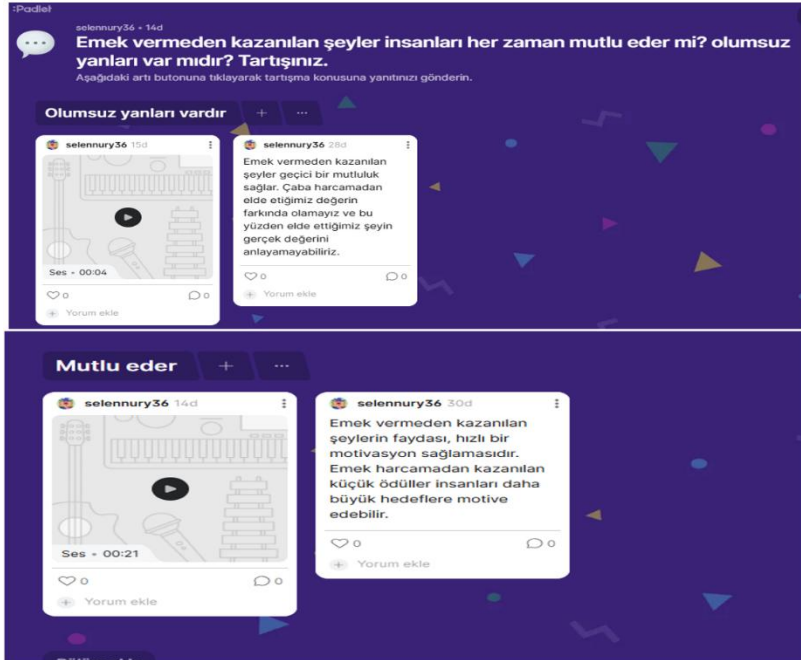
Tartışarak Öğreniyorum

1. Aşama: Öğretmen tarafından tiyatro metni rollere dağıtılarak öğrencilere okutulur. İşlenen konunun daha iyi anlaşılması için göstergebilimsel çözümlemeden faydalanılır. Tiyatro metninin çözümlenmiş haliyle anlatı izlencesinin anlaşılması sağlanır. Oyunda çocukların emek vermeden elde ettikleri yaşamdan bir zaman sonra sıkılmaları ve bencil bir insan haline dönmeleri anlatılır. Hakkaniyetli davranamazlar ve onlar için çalışan kişilerin haklarını gözetemezler gibi yorumlarda bulunulabilir.

2. Aşama: Üretim atölyesinde bir ders saati içinde tamamlanamayan çalışmalar okul dışı etkinliği olarak veya bir sonraki ders saatinde yapılabilir. Okuma ve yorumlama kısmı bittikten sonra öğretmen tarafından “Padlet” adındaki bir uygulamada tartışma başlığı açılır, öğrencilere uygulama kısaca tanıtılır.

3. Aşama: Fırsat eşitliğine sahip olmayan çocuklar çabalamadan istediklerini elde ederler ama zaman içinde kendileri için çalışanların haklarını gözetmezler. Bundan hareketle öğretmen uygulama sekmesine bir tartışma sorusu yazar: “Emek vermeden kazanılan şeyler insanları her zaman mutlu eder mi? Olumsuz yanları var mıdır? Tartışınız.” Öğrenciler savundukları düşünceye göre konuşmalarını hazırlayıp uygulama üzerinden ses kaydı yaparak paylaşır ve düşüncelerini savunurlar. Her öğrenci bir diğer öğrencinin görüşünden hareketle savunmasını yapabilir.

4. Aşama: Öğretmen tarafından değerlendirilen konuşmaların tartışma kriterlerini taşıyıp taşımadığı ve öğrencilerin savundukları görüşü gerekçelendirip gerekçelendirmedikleri ölçekler aracılığıyla tekrar değerlendirilir. Öğrenciler arasında yüksek puan alanlar gruplara ayrılır ve atölyede kendi görüşlerini yeniden dile getirerek münazara yapmaları istenir.



Görsel 1. Padlet Uygulaması

Sonuç

Çocuklar için kaleme alınan metin türleri biçimsel ve içeriksel açıdan farklılık gösterdiğinden, her türün aynı okuma yöntemiyle ele alınması anlamlandırma sürecinde eksiklikler doğurabilir. Bu nedenle özellikle tiyatro gibi çok katmanlı türlerde, dil dışı göstergeler ve eyleme dayalı öğeler öğrencinin hem anlam kurma hem de beceri geliştirme sürecine doğrudan katkı sunmaktadır. Tiyatro oyunlarında devinim, dönüşümler aracılığıyla sürdürülür ve anlatı boyunca zıtlık ilişkileri temel izleksel birimleri oluşturur. Bu yönüyle tiyatro, öğrencilerin dikkatini canlı tutan, katılımı zorunlu kılan, hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi harekete geçiren dinamik bir türdür.

Bu araştırmada, Ülker Köksal'a ait çocuk tiyatroları göstergebilimsel çözümleme yöntemiyle incelenmiş ve Üretim Atölyesi uygulamalarında kullanılabilecek etkinlik tasarıları geliştirilmiştir. Çözümlemeler sonucunda tiyatro metinlerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) yer alan temalarla doğrudan ilişkilendirilebileceği, hatta öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini geliştirmede işlevsel bir araç olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Göstergebilimsel çözümleme basamakları olan söylemsel, anlatısal ve mantıksal düzeyler hem anlamı yapılandırmak hem de anlatının temel öğelerini kavramak açısından etkili bir yaklaşım sunmuştur. Böylece çocuk edebiyatında ihmal edilen tiyatro türünün, Türkçe öğretimi bağlamında pedagojik ve estetik bir araç olarak ne denli zengin olanaklar sunduğu ortaya konmuştur.

Ormanın Bekçileri

Ormanın Bekçileri adlı oyun göstergebilimsel çözümlendiğinde, doğayı koruma bilincine sahip olan 'Maviş'in özne rolünü üstlendiği, kaçırıldığı yerden kurtularak nesnesi olan ormana kavuşma çabası içinde olduğu görülür. Özneyi nesneye yönlendiren 'ormanı koruma arzusudur'. Alıcı, ormanı koruma arzusuna sahip özne ve bekçidir. Ormanı koruma arzusuna sahip olmayan Kara Oduncu özneyi kaçırdığı için nesneden uzaklaştırmıştır. Bu durumda engelleyici konumundadır. Öznenin nesneye ulaşmasında olumlu tavır sergileyen köylüler yardımcı eyleyen rolündedir. Oyunu oluşturan anlamsal ve mantıksal düzey unsurları, göstergebilimsel dörtgen üzerinden şu şekilde yorumlanmıştır: A1-A2 arasında anlam eksenidir. Özne, ormanı koruyan ve çevre bilinci olan biridir; gerçeklik ekseninde yer alır. Oyunda ormanı koruyamayan ve önlem almak yerine ağaçları kesen özne, A1-A2 ekseninde kendini aldatmakta ve ormanı korumak için yaptığını söyleyerek başkalarını aldatmaya çalışmaktadır. A1 (ormanı koruma), A1 (ormanı koruyamama) ile; A2 (çevre bilinci), A2 (çevre bilinci olmayan) çelişkinlik eksenlerini oluşturur. A1 ile A2 arasında, A2 ile A1 arasında içerme söz konusudur. Bu durum bütünlüçülük eksenini ifade edilir. Bir ögenin başka bir öge tarafından kapsanması ya da içinde yer almasıyla oluşur. Bu bakımdan ormanı koruyamayan biri aslında çevre bilinci olmayan birini içerir. *Ormanın Bekçileri* adlı oyunda örüntülenen “doğa sevgisi”, “fidan

dikme”, “doğayı koruma”, “çevre bilinci” örgeleri Türkçe öğretim programında sekizinci sınıf düzeyinde yer alan “Doğa ve İnsan” temasıyla ilişkilendirilmiştir. Oyunun temel izleği çevre bilincini oluşturmaktır. Üretim atölyesi için planlanan etkinlikte, çocukların yaratıcı yazma becerisini geliştirmek amacıyla çevre bilincini içeren senaryo oluşturma etkinliği tasarlanmıştır.

Gökten Kaydı Üç Yıldız

Gökten Kaydı Üç Yıldız adlı oyun göstergebilimsel çözümlendiğinde, özne rolünü aynı yerde yaşayan fakat farklı hayalleri olan üç kişinin üstlendiği görülür. Özneleri ulaşmak istedikleri nesneye yönlendiren istek ve arzularıdır. Nesne, öznelerin hayalini kurdukları hayatı temsil eden saraydır. Gönderenin alıcısı olan Ahmet, Mehmet, Fatma adındaki eyleyenlerdir. Öznelerin yaşamak istedikleri hayata ulaşmalarına yardım eden gökkuşağındaki peridir. Öznelerin sarayda kalmasına ve istedikleri yaşamı devam ettirmelerine engel olan bekçidir. Oyunu oluşturan anlamsal ve mantıksal düzey unsurları göstergebilimsel dörtgen üzerinden şu şekilde yorumlanmıştır: A1-A2 arasında anlam eksenini söz konusudur. Karakterler önceki yaşamlarında yoksul durumundadır, sonra göreceli olarak zengin olurlar. A1 ile A2 arasında aldatmaca eksenini vardır. Gerçekte zengin olmayan ama zengin gibi görünen karakterler kendilerini ve saraylarındaki kişileri aldatmaktadır. A1 -A2 ile; A2- A1 arasında çelişkinlik eksenini vardır. A2 (zengin olmamak), A1 (yoksul olmak); A1 (yoksul olmamak), A2 (zengin olmak) durumunu içerir. Gökten Kaydı Üç Yıldız adlı oyunda örüntülenen “hakkaniyetli davranmak”, “fırsat eşitliği” örgeleri Türkçe öğretim programında yedinci sınıf düzeyinde yer alan Hak ve Sorumluluklar temasıyla ilişkilendirilmiştir. Oyunun temel izleği emek vermek, hakkaniyetli davranmaktır.

Üretim atölyesi için planlanan etkinlikte öğrencilerden emek vermeden kazanılan şeylerin, insanları mutlu edip etmediğini oyun kurgusu üzerinden tartışmaları istenmiştir. Bu tartışma padlet uygulaması üzerinden gerçekleşerek öğrencilerin çoklu program kullanımını sağlar. Öğrencilerden birbirlerinin görüşlerini dinleyip, arkadaşlarını puanlamaları istenir. Yüksek puan alan öğrencilerle münazara etkinliği gerçekleştirilir. Bu etkinlikle tartışma yöntemi kullanılarak öğrencilerin konuşma (sözlü üretim) becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. (7.baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aydın, İ., ve Uyar, Y. E. (2022). *Göstergebilimsel Bir Çözümleme Örneği Olarak Cemil Kavukçu'nun Ablam Adlı Öyküsü*. Dil ve Edebiyat Araştırmaları (25), 263-298.
- Akerson Erkman, F. (2005). *Göstergebilime Giriş* (1.baskı). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Barthes, R. (2009). *Yazının Sıfır Derecesi Yeni Eleştirel Denemeler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Güleç, İ. ve Demirtaş, T. (2012). *İlköğretim 8.Sınıf Ana Dili Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye- Amerika Birleşik Devletleri Örneği*. Sakarya University Journal of Education, 2 (1), 74-91
- Günay, V.D. (2018). *Bir Yazınsal Göstergebilim Okuması*. İstanbul: Papatya Bilim Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran (Eziler), A. (2018), *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim Akımları*. Ankara: Onur Yayınları
- Maden, S. (2007), *Ülker Köksal'ın Çocuk Oyunlarının Eğitim Boyutu Üzerine Bir İnceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- MEB (2024), *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara
- Moran, B. (2018). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Nutku, Ö. (2006). *Oyun, Çocuk, Tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınevi
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Rifat, M. (2013). *Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü Kavramlar Yöntemler Kuramcılar*. Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Saussure, F. (1996). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev: Berke Vardar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Sinan, A. T., ve Demir, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki anlatısal metinlerin yapı özellikleri ve programa uygunluğu*. Turkish Studies. 6(3), 1149-1167.

- Şen, E. (2009). “1980’den Günümüze Çocuk Edebiyatı Alanında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme” (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Todorov, T. (2010). *Yazın Kuramı Rus Biçimcilerinin Metinleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. Ankara: Yeni Reform Matbaacılık.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: TDK Yayınları
- Yıldız Uzun, F. (2011). *Göstergebilim Kiplikleri Açısından Anlatı Kişilerinin İncelenmesi* (yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

BÖLÜM 12

Okul Yöneticilerinin Yönetmel Yaklaşımlarındaki Değişim

Kamil Yıldırım¹

¹ Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-5212-3905

Giriş

Yaklaşım ve tarz yakın anlamlara sahip olmalarına karşın iki farklı kavramdır. Yaklaşım sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Bir sorunu ele alışı, ona bakış biçimi” şeklinde açıklanırken tarz ise kendine özgü yapma, uygulama biçimi şeklinde açıklanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Oxford Sözlüğünde ise yaklaşım, bir şeyi belirli bir yol izleyerek ele almak; tarz ise bir işi uygulama yöntemi şeklinde tanımlanmaktadır (Oxford Dictionary, 2021).

Görevleri yerine getirme, otoriteyi kullanma veya başkalarıyla iletişim kurma biçimleri okul müdürünün yönetsel tarzını oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin yaptıklarını doğrudan gözlemleyebilme oldukça zor bir iştir. Bunun yerine çoğunlukla okul yöneticilerinin kendi ifadelerine dayalı olarak yönetsel işlere nasıl yaklaştıkları ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Böylece onların yönetsel işleri nasıl yapmayı tercih ettikleri öğrenilmektedir.

Alanyazında doğrudan gözlem yapılmamasına karşın okul yöneticilerinin yönetsel uygulama şeklini ifade edecek şekilde tarz kavramı kullanılmaktadır. Bununla birlikte “okul yöneticilerinin, eğitim yönetimi alanında gözlemlenen gelişme aşamalarının hangilerini benimsediği ve yönetsel işlere hangi açıdan ele almak gerektiğine ilişkin görüşleri ise yaklaşım ile ifade edilmektedir (Beycioğlu& Dönmez, 2006; Oplatka, 2009; Özdemir, 2017; Park, 2015; Riehl, Colleen, Short & Reitzug, 2000).

Eğitim sistemlerinin uygulama birimleri olan okullarda, çeşitli yönetsel yaklaşımların farkında olunmadığı bildirilmektedir. Şahin (2019) yönetsel teori hakkında okul yöneticilerinin bilgisinin olması gerektiğini vurgulamaktadır:

Çünkü eğitim örgütlerinde görev yapan birçok yönetici eğitim yönetimiyle ilgili yeterli bilimsel bilgiye sahip değildir. Bu yetersizlik de bir ölçüde doğal karşılanabilir. Çünkü Türkiye’de eğitim yönetimi, lisansüstü öğretimi yapılan bir bilimdir ve bu düzeyde eğitim almayan bir yöneticinin de alanın temel kavram veya teorilerine hâkim olmaması gayet doğaldır (Şahin, 2019).

Okul yöneticilerinin okuldaki yönetsel işlerle ilgilenme şekilleri eğitim yönetimi teorisinin gelişim aşamalarında karşılığını bulur. Çok sayıda okul yöneticisinin belirli bir aşamada yoğunlaşması eğitim sisteminin işleyiş şekli hakkında da bilgi sağlar. Yönetsel gelişim aşamalarındaki bu yer, birçok yönetsel mesele bakımından gösterge işlevi görebilir (Drucker, 2008; English, 2006; Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015).

Eğitim yönetimi alanında günümüze dek dört temel gelişim aşaması tanımlanmaktadır: *Klasik Rasyonel Yaklaşım*, *İnsan İlişkileri Yaklaşımı*, *Bilimsel Davranışçılık Yaklaşımı* ve *Bilimsel Davranışçılık Sonrası Yaklaşım*. Bu yaklaşımların ortak amacı verimliliği (efficiency) ve etkililiği (effectiveness) artırmaktır. Yaklaşımlar, birikimli şekilde değişen koşullara cevap verecek

şekilde bir öncekinin alternatifi olarak geliştirilmiştir (Küçükali, 2011; Lunenburg & Ornstein, 2022: 24; Örücü, 2019).

Klasik yaklaşımda verimliliği sağlayabilmek için işlerin işlevsel parçalar halinde tanımlanması, hiyerarşik ilişkiler, iyi tanımlanmış roller ve kurallara bağlılık, sıkı kontrol ve raporlama, performansa dayalı ücretlendirme, (narrow supervisory span) ve otokratik baskıcı yönetim öne çıkmıştır (Buchanan & Huczynski, 2017; Bush, 2018; English, 2006). *İnsan ilişkileri yaklaşımı*, çalışanların psikolojik ve sosyal yönlerinin bir işletmenin verimliliğini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, takdir, aidiyet, güvenlik, içsel motivasyon, liderlik, katılımcı karar alma ve etkili iletişim kavramları kullanılmıştır. (Lunenburg & Ornstein, 2022). Bilimsel *Davranışçılık Yaklaşımı* (behavioral science approach) aslında klasik yaklaşım ile insancıl yaklaşımı uzlaştırmaya çalışmıştır. Örgütün ortak amaçları doğrultusunda çalışanlar arasında işbirliğinin sağlanması (etkinlik) ve verimliliğin sağlanması için bireysel katkıların artırılması hedeflenmektedir.

Başarılı yönetimin hem sistemsel teknik boyutu (task) hem de insancıl boyutu (human) karşılaması (satisfying) gerekmektedir. Her iki boyutu kapsayacak şekilde sosyal sistem yaklaşımı önerilmiştir. *Bilimsel Davranışçılık Sonrası* (Post-behavioral science) model birbirleriyle yakından ilişkili okul gelişimi, sosyal adalet ve demokratik toplum gibi konuları gündeme getirmiştir. Demokratik uygulamalar kapsamında çalışanların karar süreçlerine katılımı, işbirliği ve takım çalışması desteklenmektedir. Demokratik tarz, kararları astlarla paylaşır, katılımı teşvik eder, yüksek düzeyde görev başarısı için gereken ekip çalışmasını destekler. Okulların da tabi olduğu daha geniş ekonomik, politik ve yasal bir çevrenin ihmal edildiği eleştirisine dayalı olarak *eleştirel ve postmodern yaklaşımların* bileşkesi şeklinde hibrit bir yaklaşım önerilmiştir. Bu yaklaşımın uygulamaya yansması okul özerkliği ve tabanda karar alıp uygulamaktır. Böyle bir yönetim yaklaşımında hiyerarşik yapının zayıfladığı, öz-yönetim ve öz-kontrol temelinde takım halinde problem odaklı çalışma amaçlanmaktadır (Aslanargun, 2007; English, 2006; Hoy & Miskel, 2013; Küçükali, 2011; Lunenburg & Ornstein, 2022; Robbins & Judge, 2015).

Eğitim yönetimi alanında klasik yönetim yaklaşımından eleştirel post-modern yaklaşıma doğru birikimli gelişme saptanmaktadır. Benzer eğilime uygun şekilde otoriter yönetsel uygulamalar zayıflamakta; demokratik yönetsel uygulamalar yaygınlaşmaktadır. Bu çerçevede zorlayıcı güç kullanımı azalmakta uzmanlık gücü ve sosyal güç artma eğilimindedir (Buchanan & Huczynski, 2017; English, 2006; Lunenburg & Ornstein, 2022). Bu doğrultuda okul temelli gelişim, okul özerkliği, hesapverebilirlik, katılım, yönetişim, sorumluluk üstlenme, örgütü sahiplenme, etkili iletişim, bilginin hızlı yayılması, işlenmesi ve işbirliğine dayalı çalışma anlayışı uygulamalara yansıtılmaktadır (Bush, 2018; Hoy & Miskel, 2013; Lunenburg & Ornstein, 2022). Bu genel eğilim her yerde geçerli midir?

Daha ağırlıkla teorik yaklaşımların önerileri farklı bir bağlamda geçerliğini sürdürmekte midir?

Oplatka (2009) eğitim yönetiminin siyasal, toplumsal durum ve hareketlerden etkilendiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticileri, yönetsel yaklaşımların farkında olmadığı halde siyasal ve toplumsal etkiler sebebiyle okuldaki yönetsel işleri etkilere maruz kalarak gerçekleştirmeye çalıştıklarında sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Yokota (2019)'a göre merkeziyetçi örgütsel yapılarda, merkezin yönetsel yaklaşımı okul içi süreçlere ve okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımına da yansımaktadır. Bloom, Lemos, Sadun ve Van Reenen (2015) daha yüksek yönetim kalitesinin daha iyi eğitim sonuçlarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ve özerk devlet okullarının daha yüksek yönetim puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özerk devlet okulları, öğrenci performansı ve müdür liderliği ve yönetişimi konusunda güçlü bir hesap verebilirliğe sahiptir. Yokota (2019) ve Bloom ve diğ. (2015) örgütlenme yapı ve işleyişinin okul teorisini etkilediğine işaret etmektedir. Park (2015) eğitim yönetiminde örgütsel yapı gibi konuların teorik temelleri incelenerek uygulamaya geçilmesinin hem yönetsel yaklaşımı hem de uygulamayı geliştireceğini öne sürmektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarıyla en çok ilgili olan çalışmalar incelenerek yönetsel yaklaşım gelişim çizgisinde nerede yer alındığı ortaya konulabilir. Bu çerçevede ilgili çalışmalar üç farklı boyutta sınıflandırılmaktadır: a) Okul yöneticileri hangi yönetsel yaklaşımları sergilemektedirler? b) Okul yöneticilerinin yönetim yaklaşımları neleri ne düzeyde etkilemektedir? c) Belirli bir yönetim yaklaşımını benimsemeye iten sebepler nelerdir?

Hangi yönetim yaklaşımları sergilenmektedir?

Okulun örgütsel yapı ve süreçlerinin hala Endüstriyel-Taylorizm anlayışına uygun olduğu iddia edilmekte ve eleştirilmektedir. Örneğin Glickman and Mette (2020) Amerikan okullarının hesapverebilirlik aracılığıyla standart sonuçlara ulaşmasının amaçlandığını belirterek demokratik toplumun güçlendirilmesi için okullardaki karar süreci, yetki düzeni ve müfredat konularının değiştirilmesini savunmaktadır. Bloom et al. (2015) yönetim kalitesi bakımından okullar arasında ve ülkeler arasında önemli farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Bu farklılıkta okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları önemli rol oynamaktadır. Yönetsel uygulamalar ülkeler arasında ve ülkenin kendi içinde önemli ölçüde farklılık göstermektedir fakat bu yönetsel yaklaşımların ortak bir amacı öğrenci çıktılarını en iyi hale getirebilmektir. Üstüner (2016) okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını dört farklı yönetsel tarz ile sınıflandırmıştır: İşbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu. Alanoğlu ve Demirtas (2020) lise öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dört tür yönetim stili sergilediğini tespit etmiştir. Müdürler genellikle işbirlikçi, bazen otoriter, nadiren kayıtsız ve dirençli yönetim stilleri sergilemektedir. Ayrıca, destekleyici okul yapısı ile müdürlerin işbirlikçi yönetim stilleri arasında pozitif-yüksek bir ilişki bulunmuştur. Başka

bir bakış açısına göre, işbirlikçi yönetim stillerini benimseyen müdürlerin okulda destekleyici bir bürokratik yapı kurmaya yönelecekleri tahmin edilmiştir. Kanten ve Ülker (2014) organize sanayi bölgelerinde faaliyet gösteren işletmelerdeki çalışanlardan anket yoluyla veriler toplamıştır. Çalışma sonucunda yöneticilerin demokratik ve otokratik yönetim tarzlarını orta düzeyde sergilediklerini bulmuştur. Yılmaz (2016) kadın okul yöneticilerinin ağırlıkla demokratik katılımcı yönetim tarzını benimsedikleri; otokratik yönetim tarzını ise düşük oranda benimsedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Yönetim yaklaşımları neleri ne ölçüde etkilemektedir?

Dworkin (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının öğretmenlerin iyi oluş-well being ya da yılgınlıklarını-burnout etkilediği saptanmıştır. Demokratik ve destekleyici tarzı uygulayan okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin psikolojik durumları otoriter ve cezalandırıcı tarzı benimseyen okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin psikolojik durumlarından daha iyidir. Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021) okul yöneticilerinin işbirlikli yönetim tarzının okul iklimini anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini fakat otoriter yönetim yaklaşımının okul iklimini olumsuz şekilde etkilediğini bulmuştur. İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenler, müdürlerinin öğretmenlere kıyasla daha işbirlikçi bir yönetim tarzı ve daha az otoriter bir yönetim tarzı benimsediğini algılamaktadır. Sadece işbirlikli yönetim tarzının okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının özellikle düşük sosyo-ekonomik statülü okullarda, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde etkilediği raporlanmıştır (Agasisti, Falzetti and Soncin, 2020). Okul müdürlerinin farklı yönetsel modellerinin okulların elde etmiş olduğu eğitimsel sonuçlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı bildirilmiştir (Grissom *et al.*, 2015). Benzer bir çalışma Bloom et al. (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Di Liberto, Schivardi and Sulis (2015) okul yönetimindeki uygulamaların öğrencilerin eğitimsel sonuçları üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle merkezi sistemin olduğu (Almanya, İtalya) okulların eğitimsel sonuçları ile okul özerkliğinin olduğu ülke eğitim sistemlerindeki (İngiltere, Kanada, İsveç) okulların eğitimsel sonuçları karşılaştırıldığında ikinci grup lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Kanten ve Ülker (2011) demokratik yönetim tarzının işe yabancılaşma ve verimsiz davranışlar üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak küçük ama iyileştirici bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Peker, İnandı and Gılıç (2018) demokratik liderlik yaklaşımı ile yıldırımın (mobbing) tüm boyutları arasında negatif bir ilişki bulunurken, otokratik liderlik yaklaşımı ile pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca;

otoriter yönetim tarzı, öğretmenleri karar alma süreçlerinden dışlayarak öğretmenlerin mesleki refahını olumsuz yönde etkileyebilir (Yıldırım, 2021b). Özgür (2011) yönetim yaklaşımlarını geleneksel ve lider yönetimi olmak üzere ikiye ayırmıştır. Geleneksel yönetim kapsamında otoriter, insancıl ve ilgisiz yaklaşımları belirtmiştir. Kuramsal incelemesinde geleneksel yönetim yaklaşımının ana eğiliminin otoriterlik olduğunu, bu yaklaşımın ise baskı, korku, tehdit yöntemleriyle ve ödül-cezayı kullanarak itaati sağlamaya odaklandığını açıklamaktadır. Otoriter yaklaşımın etkisiz, verimsiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun temel sebebinin çalışanların çeşitli özellikleriyle bir bütün olarak dikkate alınmaması olduğunu vurgulamaktadır.

Yönetmel yaklaşımında değişim eğilimi üzerinde etkili olan unsurlar nelerdir?

Literatür incelemesi ilgili çalışmaların yönetmel yaklaşımın betimlenmesine ve etkilerine odaklandığına işaret etmektedir. Bu çalışmalarda okul yöneticilerinin yönetmel yaklaşımında nasıl bir değişim yaşandığı ve bu değişimlerin sebeplerine odaklı bir çalışmaya erişilememiştir. Eğitim yönetiminin farklı yaklaşımlarının okul yönetimlerine de yansması kaçınılmazdır (Oplatka, 2009; Schleicher, 2018; TALIS, 2014; Yıldırım, 2019; Yokota, 2019). Okul yöneticilerinin, yönetmel anlayışlarında nasıl bir değişim olduğu ve yönetmel gelişim aşamalarından hangisinde konumlandıkları hakkında araştırma sınırlılığı ve bilgi eksikliği bir sorun olarak kabul edilmektedir. (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Cemaloğlu ve Gülcan, 2020; Üstüner, 2016).

Okul yöneticilerinin benimsemiş olduğu yönetimsel yaklaşımın yönetmel uygulamalara yansıdığı varsayılmaktadır (English, 2006; Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015). Okul yöneticilerinin yönetmel anlayışlarının bilinmesi, okulların etkililiğini iyileştirmek ve geleceğe yönelik işlevlerindeki değişimi planlamak açısından ön koşul niteliğindedir. Bu konuda bilgi elde edilmesi okul yöneticilerinin yönetmel uygulamalarını bilinçli şekilde yapmalarını sağlayabilecek girişimlere ve mesleki gelişim faaliyetlerine zemin oluşturabilir. Türkiye’de yakın geçmişte eğitim yönetimini de etkileyen siyasal ve toplumsal değişimler okul yöneticilerinin yönetmel yaklaşımlarını etkileme potansiyeline sahiptir. Son yıllarda eğitimcileri doğrudan etkileyen ülke çapında düzenlemeler yapılmıştır. Bu değişikliklerden ilki 2012 yılındaki eğitim kademelerinin düzenlenmesidir. Daha önce sekiz yıl kesintisiz zorunlu eğitim yapan ilköğretim kademesi ortadan kaldırılmıştır. Kademeler ilköğretim (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve ortaöğretim (4 yıl) olmak üzere dilimlenmiştir. Eğitim yöneticilerini doğrudan ilgilendiren en önemli değişim “okul yöneticiliğinin öğretmenliğe ek bir görev” şeklinde tanımlanması ve atama yerine müdür yetkili öğretmen statüsünde geçici görevlendirme yapılmasıdır. 2015 yılından itibaren okul yöneticiliği bir uzmanlık alanı olmaktan çıkarılmış ve görev güvencesi-atama- yok edilmiştir. Okul yöneticiliği anında sonlandırılabilir bir ek görev olarak belirlenmiştir. Bu

kapsamda yapılacak işlemleri ve seçme sürecini düzenleyen yasal metinler sayısız kere değiştirilmiştir (Sezer & Engin, 2020; TEDMEM, 2018). 2016 yılında hükümeti devirmeye yönelik darbe girişimi sonrası görevden uzaklaştırılanlar arasında okul yöneticileri ve öğretmenler de bulunmaktaydı bu durum okullarda endişe ve korku yaratmıştır (Yıldırım, 2021a). Yakın geçmişte okul yöneticilerini ilgilendiren bir başka değişiklik okulun denetlenmesinde yaşanmıştır. Denetim kurumu yeni kamu yönetimi yaklaşımı doğrultusunda hizmetten yararlananların aynı zamanda doğal denetleyici oldukları kabul edilerek etkisi azaltılmıştır. okulların dışarıdan müfettişlerce denetlenmesi uygulaması yerine okul içi denetim, okul müdürlerine bırakılmıştır. Böylece, denetim alanında önemli sayılabilecek değişimler yaşanmıştır (Yıldırım, 2021a). Üstüner'e göre (2016) otoriter olan kişi ast konumunda iken son derece itaatkar davranmakta ve üst konuma geldiğinde kendisine itaat edilmesini beklemektedir. Alanoğlu ve Demirtaş (2020) öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin otoriter yönetim yaklaşımını orta düzeyde ($\bar{x}=2.88$, $Ss=.99$) sergilediklerini bulmuştur. Netshitangani (2016) de okul yöneticilerinin genel olarak otoriter yönetim tarzı sergilediklerini tespit etmiştir. Kanten ve Ülker (2014) ise yöneticilerin demokratik ve otokratik yönetim tarzlarını orta düzeyde sergilediklerini bulmuştur. Otokratik tarz kontrol etme eğilimindeyken, demokratik tarz organizasyonun insan kaynağını geliştirme eğilimindedir. McGregor, otoriter yönetimi (Teori X) incelemiş ve otoriter yönetimin çalışanlara güvenmediğini, onları sürekli kontrol etmek istediğini ve iş verimliliğini artırmak için cezaya başvurduğunu ileri sürmüştür (English, 2006). Goleman'ın önerdiği altı liderlik stilinden biri olan otoriter stil, çalışan bağlılığı ve çalışma atmosferi üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (Buchanan & Huczynski, 2017). Olumsuz etkileri olmasına rağmen otoriter üslup eğitim ortamlarında kullanılmaya devam etmektedir. English (2006) Mevcut eğitim ikliminin, yüksek riskli testler yoluyla bilimsel yönetim ilkelerini ve otoriterliği yansıttığı varsayılmıştır (Ferguson, 2011). Otokratik tarz, çalışanın görevini sorgulamadan yerine getirmesini beklerken, demokratik tarz, çalışanın paylaşım ve karşılıklı saygıyla etkili bir şekilde çalıştığı en verimli ortamı tercih eder. Demokratik tarz, gücü grup üyeleriyle paylaşma eğilimindeyken, otokratik tarz tüm gücü elinde tutar ve grup üyeleri üzerinde kullanır. Bu tarz, katı hiyerarşik yapıyı korumayı amaçlar (Brookfield, 2010). Agasisti ve diğ. (2020) İtalyan okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarını beş boyutta betimlemiştir. Boyutlarda kullanılan maddeler öğretimsel liderlik, okul özerkliği, pozitif ortam ve birlikte sorunları çözme odaklıdır. Bu yönüyle post-modern yönetim yaklaşımına uymaktadır. Okul müdürlerinin yönetsel performans ortalamasını 3.23 (maximum score is 4) olarak bulmuştur. İtalyan okul müdürleri sekiz ülkenin (Brazil, Canada, Germany, India, Italy, Sweden, United Kingdom, United States) yer aldığı karşılaştırmada performansı en düşük müdürler olarak bulunmuştur (Bloom ve diğ., 2015).

Sonuç

Bu çalışmada okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarındaki değişim incelenmiştir. Dört farklı yönetim yaklaşımının özellikleri bakımından okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarına ilişkin alanyazın taranmıştır. Bu yönetim yaklaşımları *i)* klasik yönetim yaklaşımı, *ii)* insancıl yönetim yaklaşımı, *iii)* sosyal-sistem yaklaşımı, *iv)* post-modern yönetim yaklaşımlarıdır (Aslanargun, 2007; Bush, 2018; English, 2006; Hoy & Miskel, 2013; Buchanan & Ornstein, 2012; Lunenburg & Ornstein, 2021; Robbins & Judge, 2015).

Gelişim eğilimi olarak klasik yaklaşımdan post modern yaklaşıma doğru yönetsel uygulamaların değişimi genel kabul edilmekle birlikte ülkeler arasında ve ülke içinde farklı coğrafyalarda ve bölgelerde hatta yörelerde okul yöneticilerinin genel eğilimin tersine yaklaşımları benimsedikleri izlenimi edinilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin klasik yönetim yaklaşımı ve otoriterlik eğilimlerinin güçlendiği hümanist, demokratik ve özerk olma eğilimlerinin zayıfladığı durumlar söz konusudur. Klasik yönetim yaklaşımının hala güçlü ve yaygın şekilde uygulanmasının doğal sebepleri olabilir. Klasik yönetim yaklaşımı verimliliği artırmaya odaklanmaktadır Modern işletmeler, klasik yönetimin temel anlayışlarını hâlâ kullanmaktadır. Bu tür işletmeler, çalışanları gözlemleyen gelişmiş elektronik cihazlar kullanarak, belirli bir kotayı doldurmalarını istemekte ve ardından çalışanın nihai kapasitesi dolana kadar yeni kotayı aşmaya zorlamaktadır (Buchanan & Huczynski, 2017). Özellikle devlet okulları kar amacı güden işletmelerden çok farklı özelliklere sahip olmasına rağmen klasik yönetim yaklaşımının devlet okullarında güçlenmesini açıklayan sebepler neler olabilir (Park, 2015)? Öğretmenlerin yeteri kadar çalışmadığı, işlerini suistimal ettikleri inancı olabilir mi?. Öğrenci başarısını artırmak için öğretmenlerin kontrol altında tutulması ve ceza tehdidi ile yönlendirilmeye çalışılması klasik yönetsel yaklaşımın göstergelerindendir. Bu durum özellikle yeni siyasi oluşumların kendilerini ispat etme göstergesi de olabilir ve bu amacı yukarıdan aşağı emredici bir tarzda okul yönetimlerinden istemiş olabilirler. Hele, okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olmadığı ve görev güvencesinin azaldığı bir ortamda bu isteğini yerine getirebilecek bağlılıkta okul yöneticilerini kolaylıkla okul yönetimlerinin başına getirme gücüne sahip oldukları dikkate alınırsa bu iddia güçlenebilir. Üstüner (2016) otokratik bir okul müdürünün itaat edilmesini, aldığı kararların tam olarak yerine getirilmesini istediği bunun için özellikle cezayı kullanma eğiliminde olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca, işe ve sonuca odaklandığı, statü ve güç farkını kullandığı belirtilmektedir. Demokratik yönetim tarzının belirgin özellikleri ise yetkiyi ve bilgiyi paylaşma, katılımlı karar alma, eleştiriye açık olma, sürece ve niteliğe odaklanmadır. 1930'lu yıllarda Kurt Lewin tarafından gerçekleştirilen deneylerde demokratik uygulamaların gerçekleştirildiği grup ile otokratik uygulamaların gerçekleştirildiği grup sonuçları karşılaştırılmıştır. Karar alma süreçlerine etkin katılımın gerçekleştiği demokratik grubun hem iş memnuniyetinin hem de grup amaçlarının

gerçekleştirilme (etkililik) düzeyinin otokratik gruba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2022). Otokratik grupta çalışanların itaati istenmekte, çalışanlar tam olarak bilgilendirilmemekte, yöneltme ve kontrol etme odaklı işleyiş uygulanmaktadır (Buchanan ve Huczynski, 2017).

Okul yönetiminde, yönetsel yaklaşımların uygulanabilmesinin ön koşulu bu yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmaktır. Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olabilecekleri çok sayıda fırsat bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçimi süreçlerinde farklı yönetsel yaklaşımların ilkeleri, uygulama örnekleri ve etkileri yetiştirme ve seçim ölçütleri arasında yer aldığına yönetsel yaklaşımlara ilişkin bilinç artabilir. Yönetsel yaklaşımları bilinçli kullanabilmek okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının etkilerini kestirebilmelerini sağlar. Okul dışından gelen etkileri yorumlamak ve okulun gelişimi için yönetebilmek amacıyla yönetsel yaklaşımların farkında olmak önemlidir. Farklı koşullar altında işe koşulabilecek yönetsel yaklaşımın tercih edilebilmesi de ancak bilinçli olmakla mümkündür. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde giderek evrilen yönetsel yaklaşımlardan yararlanmak bir gelişim temeli sunmaktadır. Seçim ve yetiştirme süreçlerinde farklı yönetsel yaklaşımların uygulama biçimlerinin gündeme getirilmesi önerilir.

Kaynaklar

- Agasisti, T., Falzetti, P. & Soncin, M. (2020). School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 937-951.
- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2020). Investigation of the relationship between bureaucratic school structure and principal management styles. *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 199-213. doi: 10.9779/pauefd.560610
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Issues in theory development and practice in educational administration. *Educational Administration: Theory & Practice*, 47(47), 317-342.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools? *The Economic Journal*, 125(584), 647-674. <https://doi.org/10.1111/eoj.12267>
- Brookfield, S. (2010). Leading democratically. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 128, 5-13.
- Buchanan, D.A. & Huczynski, A.A. (2017). *Organizational behaviour*. London: Pearson.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları [Theories of educational leadership & management]*, (Trans. Ed. R. Sarpkaya). Ankara: PegemA.
- Cemaloğlu, N. ve Gülcan, M.G. (Ed.). (2020). *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi [School administration through theories and practices]*. Ankara: PegemA.
- Di Liberto, A., Schivardi, F. and Sulis, G. (2015). Managerial practices and student performance. *Economic Policy*, 30(84), 683-728.
- Drucker, P.F. (2008). *Management*. California: HarperCollins
- Dworkin, A. G. (2009). Teacher Burnout and Teacher Resilience: Assessing the Impacts of the School Accountability Movement. In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 491–502). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_32
- English, F.W. (2006). *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. London: Sage.
- Ferguson, E.D. (2011). What Adlerians consider important for communication and decision-making in the workplace: Mutual respect and democratic leadership style. *The Journal of Individual Psychology*, 67(4), 432-437.

- Glickman, C., & Mette, I.M. (2020). *The Essential Renewal of America's Schools: A Leadership Guide for Democratizing Schools from the Inside Out*. New York: Teachers College Press.
- Grissom, J.A., Kalogrides, D. & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). The relationship of school principals' management style and school climate. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4). 129-150 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.867845>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 5-24.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice*. Ninth edition. New York: McGrawHill.
- Kanten, P. & Ülker, F. (2014). The effect of management style on counterproductive behaviours: Mediating role of work alienation. *Mugla Sıtkı Kocman University Journal of Social Sciences*, 32, 16-40.
- Küçükali, R. (2011). *Yönetim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2012). *Educational Administration*. Sixth edition. New York: Wadsworth.
- Netshitangani, T. (2016). Management style and school violence: South African perspectives. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 96-106.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47, 8–35.
- Oxford Dictionary (2021). *The meanings of approach and style*. Retrieved from <https://www.lexico.com/en/definition/> 25.12.2021.
- Özdemir, M. (2017). Archaeology of epistemic crisis in educational administration. *Educational Administration: Theory & Practice*, 23(2), 281-304.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215-230.
- Park, J. (2015) Thematic approach to theoretical speculations in the field of educational administration. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 359-371, DOI: 10.1080/00131857.2014.976929
- Peker, S., İnandı, Y. & Gılıç, F. (2018). The relationship between leadership styles (autocratic and democratic) of school administrators and the mobbing

- teachers suffer. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 150-164. DOI: 10.13187/ejced.2018.1.150
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2015). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/4789264300002-en
- Sezer, Ş., & Engin, G. (2021). School Principals' Views on Selecting, Training and Appointment of Administrator for Schools: A Case Study. *Education and Science*, 46(206), 263-280. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9621>
- Şahin, F. (2019). Yönetime ilişkin temel kavramlar ve eğitim yönetimi. İçinde N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Edr.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (1-16)*. Ankara: PegemA.
- TALIS (Teaching and Learning International Survey) (2014). *TALIS 2013 Results*. Paris: OECD Publication. Doi: 10.1787/9789264196261.
- TEDMEM (2018). *The report of evaluating education: 2017*. Ankara: TED Publication.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457. doi: 10.14527/kuey.2016.017
- Yıldırım, K. (2019). Eğitim planlaması ve ekonomisi. İçinde Cemaloğlu, N.& Özdemir, M. *Eğitim yönetimi*. 263-294. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, K. (2021) 'Interaction between institutional and professional dimensions of schools experiencing an administrative reform process', *Int. J. Management in Education*, Vol. 15, No. 2, pp.101–115.
- Yıldırım, K. (2021). Analysing the role of external policy interventions in explaining the trend of school educators' intrinsic motivation. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 306-327. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.17>
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo-demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 293-313.
- Yokota, H. (2019). Mapping four leadership styles in Japan: How has the role of the principal been shaped by policies? *Journal of Educational Administration*, 0957-8234, <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2019-0032>

BÖLÜM 13

Öğrencilerin Gelecekteki Başarılarına İlişkin Öğretmen Beklentisinin Bağlamsal Değişkenlerle İncelenmesi

Kamil Yıldırım¹

¹ Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-5212-3905

Giriş

Beklenti, değerlendirmeye dayalı geleceğe ilişkin bir tahmindir. Mevcut durum ve bu durumun geçmişten gelen gelişme eğilimi kişinin değerlendirmesine bağlı olarak bir gelecek beklentisi oluşturur. Beklenti, bir şeyin olacağına ya da birinin bir şey yapacağına ilişkin düşünce veya inançtır. Beklenti, tahminin kanıtlarla desteklenerek çıkarıma ve inanca dönüşmüş halidir. (Oxford Dictionary, 2023). Örneğin birkaç gündür yağmur yağıyorsa ve bugün hava bulutlu ise yağmur yağabileceği beklentisine girersiniz. Bu beklentinizin bir gereği olarak dışarı çıkarken yanınıza şemsiye ya da yağmurdan koruyacak bir giysi alırsınız.

Eğitim alanında öğretmenler çeşitli konularda beklentiler oluşturur. Öğrencilerin geçmiş performanslarına, mevcut çabalarına bağlı olarak öğrencilerin gelecekte sergileyebilecekleri performansları hakkında beklentilere sahip olurlar (Good & Brophy, 1997). Öğrenciler hakkındaki öğretmen beklentileri öğretim faaliyetlerine, hedeflere, mesleki hazırlık aracılığıyla öğrencilerin performansına da yansımaktadır (İğde, 2021; Rubie-Davies et al., 2020; Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2018).

Öğretmenin öğrencilere ilişkin beklentileri çok boyutlu bir konudur. Öğretmenin özellikleri ve öğrencilerin özellikleri temel faktörlerdir. Ayrıca, öğretmenin beklentileri ve öğrencilerin beklentileri karşılıklı olarak performanslarını etkileyebilmektedir. Beklentiler, bireysel ve grup düzeyinde incelenebilmektedir (İğde, 2021; İğde ve Yakar, 2022; Rubie-Davies, 2015; Rubie-Davies et al., 2020; Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2018, 2019).

Öğretmenlerin, öğrencileri hakkındaki beklentileri bireysel düzeyde farklı bir anlam ifade ederken sınıf düzeyinde farklı bir anlam ifade etmektedir. Bu kapsamda Rubie-Davies (2015) tarafından önerilen “öğretmen beklentisinin sınıf bağlamı modeli”, öğretmen beklentisine odaklı araştırmalar için daha geniş bir alana işaret etmiştir. Öğretmen beklentisi araştırmaları okul düzeyine taşınma eğilimindedir (İğde, 2021). Böylece, öğretmen beklentisinin sistem düzeyinde incelenmesine temel oluşturulmuştur. Çok sayıda öğretmenin öğrenciler hakkındaki beklentileri sistem düzeyinde dikkate alındığında eğitim yönetimi açısından önemli bir anlam ifade eder. Bu açıdan öğretmenlerin öğrenciler hakkında beklentileri erken uyarı işlevi görerek eğitim sistemindeki olumsuz durumlar hakkında bilgi verebilir. Bu temelden hareketle öğretmenlerin öğrenciler hakkında beklentilerinin bağlamsal değişkenlerle incelenmesi eğitim sisteminin geliştirilmesine hizmet edebilecek sonuçlar üretebilir.

Öğretmen beklentilerine odaklı uluslararası düzeyde çok sayıda (numerous) çalışmaya erişilmesine karşın ulusal düzeyde sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. İğde (2021) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışmasında Türkiye’de öğretmen beklentisine odaklı çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararası düzeyde öğretmen beklentisi üzerine en yoğun çalışan

araştırmacıların başında Rubie-Davies gelmektedir. Güncel çalışmalar grup/sınıf düzeyinde analizlere odaklanmakta ve öğretmen-öğrenci beklentilerinin karşılıklı olarak performansı etkilediği raporlanmaktadır (Rubie-Davies et al., 2020; Wang et al., 2019). Örneğin Wang et al (2019) Çin’de Lise döneminin ilk yıllarındaki öğrencilerden oluşan sınıflarda gözlem ve görüşme yoluyla veri toplamıştır. Çalışmasında öğretim faaliyetlerinin ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin öğretmenin beklentilerini oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin beklentisinin oluşmasında mesleki deneyim, okuldaki deneyim, okulun bağlamsal koşulları, öğrencilerin özellikleri gibi kişisel, mesleki ve kurumsal nitelikler etkili olabilmektedir (Gentrup et al., 2020; Jussim, 2017; Papageorge, Gershenson, & Kang, 2019; Szumski & Karwowski, 2019).

Türkiye’de yapılan çalışmalarda yoğunlukla öğrenci özellikleriyle öğretmen beklentisi arasındaki ilişkiler (Gökdere, 2013; İğde ve Yakar, 2022; Tutkun & Dinçer, 2015; Yüksel, 2017) incelenmiştir. Örneğin Tutkun ve Dinçer (2015) okul öncesi öğrencilerinin başarısına ilişkin sosyal beceri ölçütlerinden hangilerinin beklenti oluşturmada etkili olduğunu incelemiştir. Beklenti üzerinde en etkili sosyal becerinin Anne-babalar için iletişim olmasına karşın öğretmenler için sosyal ilişkilerde duygularını uygun şekilde sergileyebilme becerisi olduğunu bulmuşlardır. Gökdere (2013) ilkökul kademesinde öğretmenlerin beklentilerini etkileyen faktörleri ve beklentileri yönetme stratejilerini incelemiştir. Akademik başarı, temizlik ve duyular beklentileri şekillendirirken aile ve okul yöneticileriyle görüşmeler beklentileri yönetme stratejileri olarak belirlenmiştir.

Literatür taramasında öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentilerinin sistem düzeyinde incelendiği çalışmaya erişilememiştir. Bu durumun yanı sıra yüksek ve düşük beklentinin bağlamsal sebeplerine odaklı araştırma ihtiyacı belirtilmiştir (İğde, 2021). Bu çalışma ile öğretmenlerin beklentilerinin sistem düzeyinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak Türkiye’nin farklı bölgelerinde, farklı yerleşim yerlerinde ve farklı kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin beklentileri bireysel, kurumsal ve ev ardülkesi değişkenlerini içeren bağlamsal değişkenlerle incelenmektedir.

Problem ve Alt Problemler

Bu araştırmanın cevap aradığı temel soru “Öğrencilerin gelecek başarılarına ilişkin öğretmen beklentisi üzerinde bağlamsal değişkenlerin nasıl bir etkisi vardır?” şeklinde belirtilebilir. Alt problemler ise; *i)* Öğretmenlerin bireysel değişkenlerinin öğrencilerin gelecek başarılarına ilişkin beklenti üzerinde nasıl bir etkisi vardır? *ii)* Kurumsal değişkenlerin öğrencilerin gelecek başarılarına ilişkin öğretmen beklentisi üzerinde nasıl bir etkisi vardır? *iii)* Ev ardülkesi değişkenlerinin öğrencilerin gelecek başarılarına ilişkin öğretmen beklentisi üzerinde nasıl bir etkisi vardır?

Yöntem

Desen

Bu çalışma betimsel ve tarama deseninde ilişkisel bir çalışmadır. Bu tür çalışmalarda belirli bir zaman diliminde çok sayıda katılımcıdan veri toplanarak değişkenler arası ilişkiler incelenmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2013).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye genelinde zorunlu örgün öğretim kapsamındaki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında evrende toplam 993.397 öğretmen görev yapmaktaydı. Hedef evren oldukça geniş olduğundan ekonomiklik bakımından daha dar bir grup üzerinde çalışılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve kartopu örnekleme ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu örnekleme tipinde araştırmacının iletişim halinde olduğu evrene mensup bireyler ve erişilenler aracılığıyla iletişime geçilen bireyler örnekleme oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi tesadüfi olmadığı için bu araştırmanın sonuçlarının evrene genellenebilirliği doğal olarak sınırlanmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2013). Tablo 1, örnekleme yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin bilgileri vermektedir. Katılımcıların % 49'u kadındır. Katılımcıların %11'i mesleklerinde ilk yılını çalışmaktadır. 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlar %22.5 iken 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olanların oranı ise 27.8'dir. 10 yıl üstü mesleki kıdeme sahip olanların oranı ise yaklaşık %39'dur. Mesleki kıdem bakımından katılımcıların oldukça deneyimli öğretmen olduğu söylenebilir. Halen görev yaptıkları okulda görev yapma süresi öğretmenlerin okulu ve çevresini tanıyabilme göstergesi olarak kullanılabilir. Mevcut okuldaki görev süresi bakımından ilk yılını çalışanların oranı %18.5'tir. 1-3 yıldır aynı okulda çalışanların oranı %33.3 iken 4-6 yıldır mevcut okulunda çalışanların oranı ise %26.3'tür. Yedi yıldan fazla aynı okulunda görev yapanların oranı ise yaklaşık %22'dir. Aynı okulda görev süresi dikkate alındığında katılımcıların okulu, öğrencileri ve öğrencilerin ev ailesini tanıma fırsatlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun (% 89.3) lisans düzeyinde eğitilmiş olduğu ve geriye kalan yaklaşık %11'inin ise yüksek lisans eğitime sahip olduğu görülmektedir. Doktora mezunu bulunmamaktadır. Çalıştıkları okulun kademesine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde %39'unun ilkökul; %39.5'inin ortaokul kademesinde çalıştığı gözlemlenmiştir. Lise kademesinde okul türlerine göre dağılımda Anadolu liselerinde görev yapanların oranı yaklaşık %13 iken fen ve sosyal bilimlerde görev yapanların oranı %3.3'tür. Meslek liselerinde görev yapanların oranı ise %5.5'tir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler	f/%	1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet	f	197	203				400
1: Kadın; 2: Erkek	%	49.3	50.7				100
Toplam Mesleki Kıdem	f	44	90	111	97	58	400
1:İlk yıl 2:1-5 yıl; 3:6-10 yıl; 4:11-15 yıl;% 5:16+ yıl	%	11.0	22.5	27.8	24.3	14.5	100
Bu Okuldaki Mesleki Kıdem	f	74	133	105	46	41	400
1:İlk yıl 2:1-3 yıl; 3:4-6 yıl; 4:7-9 yıl; 5:10+ yıl	%	18.5	33.3	26.3	11.5	10.3	100
Eğitim Düzeyi:	f	357	43	0			400
1: Lisans, 2: Yüksek lisans, 3: Doktora	%	89.3	10.7	0.00			100
Okulun Kademesi: 1:İlkokul; 2:Ortaokul;f	f	156	158	51	13	22	400
3:Anadolu Lisesi, 4: Fen-Sosyal Bil. Lisesi% 5:Meslek Lisesi	%	39.0	39.5	12.8	3.3	5.5	100

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma sistem düzeyinde öğretmen beklentilerinin bağlamsal değişkenlere göre incelenmesine odaklı olduğundan bu amaca hizmet edebilecek bir veri toplama aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda alan yazın taranarak (İğde & Yakar, 2022; Park & Byun, 2020; Rubie-Davies, 2015; Szumski & Karwowski, 2019; Wang et al., 2019) en sıklıkla kullanılan maddelere dayalı bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Maddelerin seçiminde ve uyarlanmasında akademik beklentilerin yanı sıra akademik olmayan (non-academic) beklentiler de dikkate alınmıştır. Söz konusu veri toplama aracında toplam 9 madde yer almaktadır.

Bağlamsal değişkenlerden doğrudan öğretmenle ilgili olan dört değişken (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki deneyimi), bir kurumsal değişken (okulun kademesi) ve öğrencinin ev ardülkesini temsil eden iki değişken (anne eğitim düzeyi ve eve giren aylık gelir miktarı) olmak üzere toplam yedi bağlamsal değişken kullanılmıştır. Bu değişkenlerin normal dağılıma sahip oldukları çarpıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin beklentileri iki değişken ile temsil edilmektedir. Öğretmen beklentilerine ilişkin değişkenler beşli likert tipinde ölçeklendirilmiştir. Ölçek dereceleri: 1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman. Bu değişkenler:

- Öğrencilerimin ileride yüksek statüde iyi gelire sahip bir işte çalışacaklarını düşünüyorum.
- Öğrencilerime ilişkin bana heyecan veren geleceğe yönelik hedefler belirliyorum.

Öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin öğretmen beklentisini temsil eden değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2007:81), çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 3,29$ aralığında olması normallik için yeterli bir durumdur. George ve Mallery'e (2010) göre ise, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması normallik dağılımı için kabul edilebilir bir durumdur.

Tablo 2. Öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin öğretmen beklenti değişkenleri

	N	Min	Mak	Ort	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Gelecekteki iş	400	1.00	5.00	3.66	.92278	-.198	.122
Gelecek hedefleri	400	1.00	5.00	3.88	.90595	-.620	.122

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı Google Forms aracılığıyla elektronik ortamda düzenlenmiştir. Elektronik veri toplama aracına erişim linki katılımcıların epostalarına gönderilmiştir. Araştırmacı, iletişim halinde olduğu öğretmenlere E-Form bağlantı adresini gönderirken aynı zamanda zorunlu örgün öğretim kapsamındaki devlete bağlı okullarda görev yapan başka öğretmenlere de bu bağlantı adresinin gönderilmesini talep etmiştir. İlk gönderimden itibaren 2024 yılının Nisan-Haziran ayları arasındaki dönemde E-Form aktif tutulmuştur. Öğretim döneminin tamamlanmasıyla birlikte form kapatılarak analiz aşamasına geçilmiştir.

Veri Analizi

Elektronik form aracılığıyla toplanan veriler Microsoft Excel formatında araştırmacının kişisel bilgisayarına kaydedilmiştir. Elektronik formda katılımcıların verileri öncelikle tanımlayıcı istatistikler yardımıyla incelenerek kayıp veri, uç değer veri bakımından incelenmiştir. Veri setinde toplam 407 kişiye ait veri olmasına karşın yedi kişinin formunda yarıdan fazla maddenin cevapsız bırakıldığı görüldüğünden bu katılımcıların verileri analizden çıkarılmıştır. Bu çalışmada Rubie-Davies (2007) ve Wang et al (2019) tarafından gerçekleştirildiği üzere öncelikle katılımcıların beklenti puanları hesaplanmıştır. Beklenti puanlarının hesaplanmasında indeks puan şeklinde hesaplama yapılmıştır. Hesaplanan indeks puan sürekli değişken olduğundan süresiz bağlamsal değişkenlerle ilişkisi varyans analiziyle hesaplanmıştır. Bağımsız değişken olarak öğretmenin kişisel nitelikleri, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve ev ardülkesi değişkenleri alınmıştır.

Varyans analizlerinde “Bağımsız örneklemeler için *t* testi” ve “Tek yönlü varyans analizi-ANOVA” kullanılmıştır. İki kategorili süresiz değişkenler için *t* testi; İki kategoriden fazla değişkenler için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak $p \leq .05$ dikkate alınmaktadır. İki den fazla gruplar

arasındaki farkı görebilmek için post hoc tekniği olarak Scheffe ve Dunnett's C testleri kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 55).

Bulgular

Bu çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki en çok dersine girdikleri bir sınıftaki öğrencilere ilişkin beklentileri, çeşitli bağlamsal değişkenlere göre incelenmektedir. Tablo 3'te araştırma kapsamında analiz sonucu ulaşılan bulgularından ev ardülkesine ait olanlar verilmektedir.

Tablo 3. Ev Ardülkesi (Öğretmenlerin Algılarına Göre)

Değişkenler	f/ %	1	2	3	4	5	6	Toplam
Yerleşim Yeri	f	57	125	218				400
1: Köy; 2: İlçe; 3: Şehir merkezi	%	14.2	31.3	54.5				100
Anne Eğitim Düzeyi	f	132	108	100	28	32		400
1:İlkokul 2:Ortaokul; 3:Lise;%		33.0	27.0	25.0	7.0	8.0		100
4:Önlisans; 5:Lisans+								
Ev Gelir: 1:2500 ve daha az; 2:2500-f	f	108	172	72	28	20		400
5000; %	%							
3: 5000-7500, 4: 7500-10000		27.0	43.0	18.0	7.0	5.0		100
5:10000+								

Katılımcıların yerleşim yerlerine göre dağılımı incelendiğinde % 14'ünün köylerde, %31'inin ilçelerde yaşadığı görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (%54.5) şehir merkezlerinde ikamet etmektedir. Anne eğitim düzeyine göre dağılımda katılımcıların yaklaşık 1/3'ünün ilkökul mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %27'si ortaokul mezunu iken %25'i lise mezunudur. Önlisans düzeyinde eğitime sahip olanlar %7 iken lisans mezunu olanlar %8'dir. Ev ardülkesinin bir diğer değişkeni olan eve giren aylık ortalama gelir miktarı öğretmen algılarına göre tespit edilmiştir. 2022 Mart-Nisan aylarında enflasyondan arındırılmamış aylık ortalama gelir miktarı bakımından öğrencilerin %27'si 2500 TL'den daha az gelirli evlerde yaşamaktadır. 2500-5000 TL aylık gelirli evlerde yaşayanların oranı %43'tür. Aylık geliri 5000-7500 arasında olanların oranı ise %18'dir. Göreli olarak üst gelir grubu denilebilecek olanların oranı ise yaklaşık %12'dir. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde asgari ücret 5500 TL (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2022), bir Amerikan Doları 15,81 Türk Lirasıydı (Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, 2022).

Öğrencilerin gelecekteki başarısına ilişkin öğretmenlerin beklentilerini ölçen maddeler ve maddelere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Gelecekteki Başarılarına İlişkin Öğretmen Beklentilerine Ait Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Gelecekteki yüksek statülü iş beklentisi		Heyecan veren gelecek hedefleri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1,00: Hiçbir zaman	3	,8	4	1,0
2,00: Nadiren	37	9,3	27	6,8
3,00: Bazen	131	32,8	84	21,0
4,00: Sıklıkla	152	38,0	183	45,8
5,00: Her zaman	77	19,3	102	25,5
Toplam	400	100,0	400,0	100,0

Öğretmenlerin, öğrencilerin gelecekteki iş statülerine ilişkin beklentilerini temsil eden ilk değişken (Öğrencilerimin ileride yüksek statüde iyi gelire sahip bir işte çalışacaklarını düşünüyorum) bakımından yaklaşık %10'unun olumsuz bir beklentiye sahip olduğu söylenebilir. Orta düzeyde beklentiye sahip olanlar yaklaşık %33 iken olumlu beklentiye sahip olanların oranı %57'dir. Öğrencilerin gelecekteki iş statülerine ilişkin öğretmenlerin olumlu bir beklentiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin öğretmen beklentilerini temsil eden bir başka değişken (Öğrencilerime ilişkin bana heyecan veren geleceğe yönelik hedefler belirliyorum) bakımından olumsuz beklentiye sahip olanların oranı yaklaşık %8 iken olumlu beklentiye sahip olanların oranı %70'ten fazladır. Bulgu, öğretmenlerin öğrencilerin geleceğine dair heyecan veren hedeflere sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 5, öğretmenlerin, öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin beklentisinin bağlamsal değişkenlerden nasıl etkilendiğini göstermektedir. Tablo 5'e göre öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin öğretmen algısının onların cinsiyetine göre değişip değişmediği *t* testiyle incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin algısında anlamlı bir farklılığa yol açmaz iken öğretmenlerin eğitim düzeyi anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır [$t_{(398)} = 11.223, p < .05$]. Lisans düzeyinde eğitim alanların algısı ($\bar{x}=3.78, SS=1.55$) lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin algısından ($\bar{x}=3.63, SS=1.51$) daha yüksektir. Öğretmenlerin toplam kıdemi ve mevcut okuldaki kıdemleri beklenti algısında anlamlı bir değişime yol açmamaktadır. Tablo 5'teki okulun yerleşim yeri değişkenine ait *ANOVA* testi bulguları anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Kurumsal değişkenlerden bir diğeri olan okulun kademesi ise öğretmenlerin algısında anlamlı farklılık yaratmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Gelecekteki Başarılarına İlişkin Öğretmen Beklentisinin Bağlamsal Değişkenlerle İlişkisi

Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	F	sd	P	Ortalamalar arası fark		
Cinsiyet	kadın	197	3.72	.77 Eşit	.635	398	.426	-.089	Etkisiz	
	erkek	203	3.81	1.03 Eşit değil		393				
Eğitim	lisans	357	3.78	1.55 Eşit	11.223	398	.001	.144	Etkili	
Düzeyi	lisansüstü	43	3.63	1.51 Eşit değil		47.85				
Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler T	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki
Toplam Kıdem	ilk yıl	44	3.76	.79 Gruplararası	3.856	3	1.285	2.000	.113	Etkisiz
	-5 yıl	90	3.61	.90 Grupları içi	254.5	396	.643			
	-10 yıl	111	3.75	.77 Toplam	258.4	399				
	1 yıl +	155	3.87	.76						
Mevcut Okulda Kıdem	ilk yıl	74	3.69	.80 Gruplararası	1.684	3	.561	.866	.459	Etkisiz
	-3 yıl	133	3.83	.82 Grupları içi	256.7	396	.648			
	-6 yıl	105	3.80	.80 Toplam	258.3	399				
	1 yıl +	88	3.69	.80						
Okul Yerleşim	çöy	57	3.56	.89 Gruplararası	3.185	2	1.593	2.478	.085	Etkisiz
	lçe	125	3.84	.78 Grupları içi	255.2	397	.643			
	ehir	218	3.78	.79 Toplam	258.4	399				
Okul Kademe	1:İlkokul	156	3.76	.74 Gruplararası	9.426	4	2.356	3.739	.005	Etkili
	2:Ortaokul	158	3.79	.83 Grupları içi	248.9	395	.630			
	3:Anadolu	51	3.73	.82 Toplam	258.4	399				
	Lis									
	4:Fen-Sos.Bil	13	4.42	.57						
	5:Meslek Lis	22	3.36	.94						
Anne Eğitim Düzeyi	1: İlkokul	9	3.61	1.19 Gruplararası	13.465	3	4.488	7.258	.000	Etkili
	2: Ortaokul	155	3.60	.78 Grupları içi	244.9	396	.618			
	3: Lise	177	3.80	.80 Toplam	258.4	399				
	4: Önlisans +	59	4.15	.66						
Aylık Ortalama Gelir	1:2500'den az	5	4.10	.74 Gruplararası	7.432	3	2.477	3.910	.009	Etkili
	2: 2501-5000	114	3.60	.75 Grupları içi	250.9	396	.634			
	3: 5001-7500	222	3.78	.78 Toplam	258.4	399				
	4: 7500 +	59	4.02	.93						

Anlamli farkın kaynağı Scheffe ve Dunnett's C testlerinin yardımıyla tespit edilmiştir. Buna göre Fen ve Sosyal Bilimleri Lisesi ($\bar{x}$ =4.42, SS=.57) ile diğer okul türlerinin hepsi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-395)} = 3.739$, $p < .05$].

Tablo 5'e göre Anne eğitim düzeyi de anlamlı farklılığa yol açan bir değişkendir. Bu değişkenin kategorilerinde önlisans ve daha üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının gelecekteki başarısına ilişkin öğretmen beklentisi ($\bar{x}$ =4.15, SS=.66) anlamlı şekilde daha yüksektir [$F_{(3-396)} = 7.258$, $p < .05$]. Farkın, hangi gruplar arasında olduğunu gösteren post hoc analizinde ilkökul ve ortaokul düzeyinde eğitime sahip annelerin çocuklarının gelecek beklentisi anlamlı şekilde daha düşük olduğu gözlemlenmektedir.

Ev ardülkesinin bir başka değişkeni olan aylık ortalama gelir düzeyi de anlamlı farklılığa yol açmaktadır [$F_{(3-396)} = 2.477$, $p < .05$]. Post hoc analizi 7500

ve üstü gelir grubuyla ($\bar{x}=4.02$, $SS=.93$) ikinci kademedeki (2500-5000 TL) gelir grubu arasında ($\bar{x}=3.60$, $SS=.75$) anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkta dikkat çekici bir başka kategori en düşük gelir grubundaki (2500'den az) öğrencilerin geleceğine ilişkin öğretmen beklentisinin ($\bar{x}=4.10$, $SS=.74$) oldukça yüksek olmasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneri

Bu araştırmada öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin öğretmenlerin beklentisinin bağlamsal değişkenlerden nasıl etkilendiği incelenmektedir. Bu çerçevede Türkiye'nin farklı coğrafyalarından zorunlu örgün öğretim kademesinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları incelenmiştir. Ulaşılan bulgular alanyazın eşliğinde tartışılmaktadır.

Öğrencilerin gelecekteki iş statülerine ilişkin öğretmenlerin olumlu bir beklentiye sahip olduğu söylenebilir. Oxford Dictionary (2023) beklentiyi, tahminin kanıtlarla desteklenerek çıkarıma ve inanca dönüşmüş hali şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım temel alındığında öğretmenlerin, gerek sınıf içi çalışmalarda gerek sınıf dışında öğrencilerinin performansından memnun oldukları ve geleceklerine ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen beklentisi yükseldikçe öğretmenin öğrencileri daha iyiye ulaştırmak için çabası da artmaktadır (İğde, 2021; Rubie-Davies et al., 2020; Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2018). Buradan hareketle öğretmenlerin öğrencileri için olumlu bir motivasyona sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenin ve öğrencilerin özellikleri birbirleri hakkındaki beklentileri etkileyebilmektedir. Öğretmenin beklentisinin oluşmasında mesleki deneyim, okuldaki deneyim, okulun bağlamsal koşulları, öğrencilerin özellikleri gibi kişisel, mesleki ve kurumsal nitelikler etkili olabilmektedir (Gentrup et al., 2020; Jussim, 2017; Papageorge, Gershenson, & Kang, 2019; Szumski & Karwowski, 2019). Bu çalışmada öğretmenin bireysel değişkenlerinden cinsiyet, toplam mesleki kıdem, mevcut okuldaki kıdemi ve eğitim düzeyi değişkenleri incelenmiştir. Cinsiyet, toplam mesleki kıdem ve mevcut okuldaki kıdemi değişkenleri öğretmenlerin algısında anlamlı bir farklılığa yol açmaz iken *öğretmenlerin eğitim düzeyi* anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır ($F=11.223$, $p=.001$). Fakat şaşırtıcı şekilde lisans düzeyinde eğitim alanların algısı ($\bar{x}=3.78$, $SS=1.55$) lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin algısından ($\bar{x}=3.63$, $SS=1.51$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç Türkiye'deki alanyazında benzer çalışmalara erişilemediği için geçerli şekilde karşılaştırılamamaktadır çünkü Türkiye'de yapılan çalışmalarda yoğunlukla öğrenci özellikleriyle öğretmen beklentisi arasındaki ilişkiler (Gökdere, 2013; İğde ve Yakar, 2022; Tutkun & Dinçer, 2015; Yüksel, 2017) incelenmiştir. Fakat uluslararası düzeydeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında öğretmen özelliklerinin beklentilerini etkilediğine ilişkin literatür olgusu (İğde, 2021; İğde ve Yakar, 2022; Rubie-Davies, 2015; Rubie-

Davies et al., 2020; Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2018, 2019) ile kısmen örtüşmektedir.

Fen ve Sosyal Bilimleri Lisesi ($\bar{x}=4.42$, $SS=.57$) ile diğer okul türlerinin hepsi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-395)}= 3.739$, $p <.05$]. Öğretmen beklentisinin sınıf ve okul gibi gruplar bakımından değişikliğe uğrayabileceği bildirilmektedir. Sınıf (Rubie-Davies, 2015) ve okul (İğde, 2021) düzeyinde öğretmen beklentilerinin değişebileceğine ilişkin önceki alanyazın bulguları ile mevcut çalışmanın bulgusunun örtüştüğü söylenebilir.

Ev ardülkesinin iki değişkeni (anne eğitim düzeyi ve eve giren aylık ortalama gelir) de öğretmenlerin beklentileri üzerinde anlamlı bir etki yaratmaktadır. Anne eğitim düzeyi anlamlı farklılığa yol açan bir değişkendir. Bu değişkenin kategorilerinde önlisans ve daha üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının gelecekteki başarısına ilişkin öğretmen beklentisi ($\bar{x}=4.15$, $SS=.66$) anlamlı şekilde daha yüksektir. İhtiyatlı bir ifade ile anne eğitim düzeyi yükseldikçe bu annenin çocuğunun gelecek başarısına ilişkin öğretmen beklentisi daha olumlu hale gelmektedir. Ev ardülkesinin bir başka değişkeni olan aylık ortalama gelir düzeyi de anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Bu farklılıkta dikkat çekici bir başka kategori en düşük gelir grubundaki öğrencilerin geleceğine ilişkin öğretmen beklentisinin oldukça yüksek olmasıdır. Bu sonuç üzerinde iletişim, evde çocuklarla kurulan olumlu etkileşim, pozitif disiplin gibi birçok öge etkili olabilir. Benzer sonuç Tutkun ve Dinçer (2015) ile Gökdere (2013) çalışmalarında da işaret edilmektedir.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı öğretmenlerin beklentilerinin doğru olduğunun varsayılmasıdır. Alanyazında öğretmenlerin yanı ve yanlış beklentilere sahip olabileceği bildirilmektedir (Gentrup et al., 2020; İğde, 2021; Papageorge, Gershenson, & Kang, 2019). Öte yandan bu çalışma “öğretmen düzeyinde” yani bireysel düzeyde analize dayanmaktadır. Bu yönüyle araştırma sınırlılığa sahiptir.

Öğretmen beklentilerine odaklı uluslararası düzeyde çok sayıda çalışma bildirilmesine karşın Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. İğde (2021) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışmasında Türkiye’de öğretmen beklentisine odaklı çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede mevcut çalışma bu alanda bir katkı olarak nitelenebilir.

Kaynaklar

- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2013). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 1-17. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101296
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (17.0 Update). Boston: Pearson.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York, NY: Longman.
- Gökdere, E. (2013). Management of teacher expectations. *Education and Society in The 21st Century*, 2(5), 179-183.
- İğde, H. & Yakar, L. (2022). A study of reliability, validity and development of the teacher expectation scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(3), 787-807.
- İğde, H. (2021). Öğretmen beklentisi fenomeni üzerine bir derleme çalışması. *TEBD*, 19(2), 1366-1390. <https://doi.org/10.37217/tebd.988678>
- Jussim, L. (2017). Précis of social perception and social reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, 1-65. doi: 10.1017/S0140525X1500062X
- Oxford Dictionary (2023). Standard [Meaning]. Retrieved from <https://www.lexico.com/en/definition/standard>. 29.04.2023.
- Papageorge, N. W., Gershenson, S. & Kang, K. M. (2019). Teacher expectations matter. *Review of Economics and Statistics*, 102(2), 234-251. doi: 10.1162/rest_a_00838
- Park, J.H., & Byun, S.Y. (2020). Principal support, professional learning community, and group-level teacher expectations. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764061>
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and lowexpectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289–306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Rubie-Davies, C.M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761251>
- Rubie-Davies, C.M., Meissel, K., Alansari, M., Watson, P., Flint, A., & McDonald, L. (2020). Achievement and beliefs outcomes of students with high and low

- expectation teachers. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1173-1201. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09574-y>
- Szumski, G. & Karwowski, M. (2019). Exploring the pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-10. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.101787
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson
- Tutkun, C., & Dinçer, C. (2015). An examination on expectations regarding the social skills considered critical for preschoolers' success. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(1), 65-85.
- Wang, S., Rubie-Davies, C.M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*. 24(3-5), 124-179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Wang, S., Rubie-Davies, C.M., & Meissel, K. (2019). Instructional practices and classroom interactions of high and low expectation teachers in China. *Social Psychology of Education*, 22, 841–866. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09507-4>

BÖLÜM 14

Eğitimde Yenilikler: Yapay Zekâ Destekli Öğrenme

İlknur Savaşkan¹

¹Bursa Uludağ Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4537-0358

Giriş

Yaklaşık yarım asır önce, yapay zekâ ve makine bilinci üzerine yapılan çalışmalar, çoğunlukla filozof John Searle'ün (1997, 1980) güçlü ve zayıf yapay zekâ ayrımı çerçevesinde ele alınmıştır (bu çalışmada İngilizceden-Türkçeye yapılan çevirilerin hepsi araştırmacı tarafından yapılmıştır). 1980 yılında Searle (1980), zayıf yapay zekâ ile güçlü yapay zekâ arasında bir ayrım olduğunu ifade etmiş. Zayıf yapay zekâ, makinelerin zekiymiş gibi davranabileceği fikrini ortaya koymaktadır. Zayıf yapay zekâ anlayışına göre, zihnin incelenmesinde bilgisayarın asıl değeri, bize son derece güçlü bir araç sunmasından kaynaklanır. Örneğin, hipotezleri daha titiz ve kesin bir biçimde formüle etmemizi ve test etmemizi sağlar. Güçlü yapay zekâ, bu makinelerin aslında bilinçli bir şekilde düşündüğü (yalnızca düşünmeyi taklit etmediği) iddiasını ortaya koyar. Güçlü yapay zekâ anlayışına göre bilgisayar, zihnin incelenmesinde yalnızca bir araç olarak görülmez; tersine, uygun biçimde programlandığında bilgisayarın kendisi de bir zihin olarak kabul edilir. Başka bir deyişle, doğru programlarla donatıldığında bilgisayarların gerçekten anlayabildiği ve çeşitli bilişsel durumlara sahip olabildiği varsayılır (Searle, 1980, s. 417).

Zamanla güçlü yapay zekâ kavramının anlamı dönüşüme uğramış “insan düzeyinde yapay zekâ” ya da “genel yapay zekâ” olarak da tanımlanan bir biçimde ele alınmıştır (Russell & Norvig: 2021). Bu anlayışa göre güçlü yapay zekâ, yalnızca belirli bir görevi yerine getirmekle sınırlı olmayan; aksine, insanın sahip olduğu genel bilişsel kapasiteye benzer biçimde, çok çeşitli görevleri çözümleyebilen sistemleri ifade eder. Günümüzde yapay zekâ (YZ) sistemlerinin geliştirilmesi ve endüstriyel ölçekte benimsenmesine yönelik ilginin büyük kısmı, derin öğrenme alanındaki ilerlemelere dayanmaktadır. Bu ilgi, özellikle YZ'nın belirli bilişsel görevleri insan performansını aşarak yerine getirebilme kapasitesinden kaynaklanmaktadır (Kumpulainen & Terziyan, 2022).

Çağımızda YZ, yalnızca önceden tanımlanmış komutları yerine getiren sistemlerden ibaret olmayıp, aynı zamanda verilerden öğrenebilen, değişen koşullara uyum sağlayabilen ve belirli ölçüde bağımsız kararlar alabilen gelişmiş bilişim sistemlerini de kapsamaktadır. Bu bölümde, YZ, makine öğrenmesi ve dil modelleri bağlamındaki karmaşık bilişim sistemlerinin eğitimdeki önemini anlamaya katkı sağlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelemesi tercih edilmiştir. Aynı zamanda, bu çalışmaya kavramsal zenginlik ve bağlamsal derinlik kazandırmak için çeşitli dokümanlar incelenmiş; böylece YZ kavramının mevcut durumda nasıl tanımlandığı, makine öğrenmesi ve dil modellerinin eğitim araştırmalarında hangi perspektifler doğrultusunda ele alındığı konusuna da ışık tutmak amaçlanmıştır.

2. Zekânın Tanımı: İnsan Performansı ve Rasyonellik Perspektifleri

‘Yapay Zekâ’ (YZ) kavramı teknolojik bir yenilik olarak ele alınmazken, insan zihninin bilişsel süreçlerini modellemeyi amaçlayan kapsamlı bir araştırma

ve uygulama alanı olarak değerlendirilmektedir. Günümüz araştırmalarına bakıldığında, Arslan (2020) YZ'yı 'akıllı programlama' ve 'insansı tepkiler' olmak üzere iki kavram üzerine oturtulabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, YZ kavramının hangi temellere dayandığını anlayabilmek için öncelikle kavramların dilsel ve bilimsel çerçevesine bakmak önemlidir. Bu nedenle, devam etmeden önce 'zekâ', 'rasyonellik' ve 'zeki davranış' kavramlarını netleştirmek gerekir. Bu kavramlar Türk Dili Sözlüklerine göre:

Zekâ: İnsanın düşünme, akıl yürütme, öğrenme, kavramları ve nesneleri zihinde canlandırabilme, objektif gerçekleri algılama, yargılama, sonuç çıkarma, bedeni kontrol edebilme, duyguları doğru algılayabilme, değerlendirebilme, icat edebilme vb. yeteneklerinin ve becerilerinin tamamı (<https://sozluk.gov.tr/>).

Rasyonel: Akla uygun, aklın kurallarına dayanan; ölçülü, ussal, hesaplı (<https://sozluk.gov.tr/>).

Bu tanımlardan yola çıkarak, insan benzeri davranışların her zaman rasyonel olamayacağı çünkü insanın duygusal tepkiler veya sezgisel hatalar yapabileceği söylenebilir. Diğer yanda ise bir makinenin ise tamamen rasyonel olabileceği ama insan davranışını taklit edemeyeceği de söylenebilir. Dolayısıyla rasyonelliğin zekânın bir alt boyutu olduğu düşünülebilir. Terminoloji bazında, zekâ, zeki davranış ve rasyonellik konuları ele alındığında, alan taraması açısından dikkat çeken çalışmalar ortaya çıkmaktadır. Bu alandaki önemli araştırmalara örnek, yapay zekânın temellerini ve modern yaklaşımları ele alan Russell & Norvig'in (2021) "Artificial Intelligence: A Modern Approach" adlı eseridir. Bu eserde bazı araştırmacıların zekâyı insan performansına uygunluk açısından tanımladığını, diğerlerinin ise zekâyı soyut ve biçimsel bir tanım olan rasyonellik üzerinden değerlendirdiğini ve genel anlamıyla doğru olanı yapmak veya 'mantıklı olmak' açısından değerlendirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda, rasyonellik kavramının da farklı biçimlerde yorumlandığı görülmektedir; bazıları zekâyı içsel düşünce süreçleri ve akıl yürütmenin bir özelliği olarak görürken, diğerleri zekâyı dışa dönük bir nitelik olarak, yani zeki davranış olarak ele almaktadır.

Zekânın içsel ve dışsal özellikleri bir araya geldiğinde, Russell & Norvig'e (2021; 20) göre 'insana dayalı / rasyonel' ve 'düşünceye dayalı / davranışa dayalı' dört olası yaklaşım ortaya çıktığını ve tarih boyunca her biri için belirgin savunucular ve araştırma programlarının geliştirildiğini ifade etmiştir. Yine aynı şekilde, bu yaklaşımların yöntemlerinin birbirinden farklı olduğu, insana benzer zekâ arayışının, psikolojiyle ilişkili ampirik bir bilim dalı niteliği taşıdığı ve bu yaklaşımın, gerçek insan davranışları ve düşünme süreçlerine ilişkin gözlemler ile hipotezlere dayandığı ileri sürülmüştür. Söz konusu araştırmacılara göre, rasyonel zekâ anlayışının, matematik ve mühendisliğin birleşimini temel aldığı ve istatistik, kontrol kuramı ile ekonomi gibi disiplinlerle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Tarihsel süreçte, bu farklı yaklaşımlar yalnızca birbirlerinin araştırma yöntemlerini eleştirmekle sınırlı kalmamış, karşılıklı etkileşimlerde de

bulunmuşlardır. Bu etkileşim, araştırma yöntemlerinin çeşitlenmesini ve gelişmesini sağlamış, alanın bilgi birikiminin zenginleşmesine olanak tanımış ve farklı perspektiflerin bir arada değerlendirilmesi yönetsel çeşitliliği katkıda bulunmuştur.

3. Yapay Zekâ ve Eğitim

YZ büyük miktarda veriyi işleyebilme kapasitesi ve bu verileri amaçlar doğrultusunda kullanma becerisi nedeniyle, öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir potansiyel taşımaktadır. Çağdaş eğitim alanında, öğretmen ve YZ ilişkisi, en çok tartışılan konulardandır. YZ tabanlı teknolojiler insan düzeyindeki bilişsel yeteneklere ulaşmayı hedeflemektedir ancak duyuşsal ve sosyal boyutlar açısından da insan etkileşiminin yerini doldurmakta yetersiz kalmaktadır. Nitekim sınıf ortamında YZ teknolojsi öğretmen ve öğrenci arasındaki insani bağı kuramayacağı için öğretmenin yerini alamaz. Sınıf ortamı söz konusu olduğunda, öğretmen-öğrenci etkileşimi yalnızca bilişsel süreçlere ve bilgi aktarımına dayanmaz; aynı zamanda güçlü bir duyuşsal alanın oluştuğu çok boyutlu bir etkileşim sürecini içerir. Örneğin, karşılıklı ilişkiler sonucunda öğretmen öğrencinin duygusal ihtiyaçlarını dikkate alır, psikososyal destek bakımından öğretmen öğrenciyi motive eder, öğrenen özerkliğinin gelişmesine katkıda bulunur ve öğrencinin aidiyet duygusu hissetmesine yardımcı olur. Aynı zamanda, sınıf ortamı sosyal açıdan etkili bir sınıf yönetimini de gerektirir. Sınıf yönetiminin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, süre kullanımı, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir (Başar, 2005, 7-8). Sınıf yönetiminin boyutlarına bakıldığında, YZ ile sınıf yönetimi öngörülemez çünkü sınıf yönetimi öğretmenin insani davranışı ve insani yargısını gerektirir. Öğretmenin rehberlik ve pedagojik özelliklerinin yanında YZ tamamlayıcı ve destekleyici bir araç veya kaynak olarak görülebilir.

Mevcut araştırmalar incelendiğinde, YZ'nın öğretmenlerin yerini alacak bir teknoloji olmadığını ancak öğretmenlerin iş yükünü azaltabileceğini ve öğretim süreçlerini güçlendirebileceği açıkça görülmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada, Yolcu (2024), YZ destekli araçların öğretmenin yerine geçmesinin beklenmediği ama YZ'yi öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin, bu teknolojiyi yeterince kullanamayan öğretmenlerin önüne geçebileceğini belirtmiştir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin YZ'nin potansiyelini kavrayabilmeleri ve eğitim-öğretim süreçlerinde verimli bir biçimde kullanabilmeleri için rehberlik ve eğitim desteğine ihtiyaç duydukları, bu doğrultuda hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlere gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasının büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Yolcu, 2024: 160). Öğretmenlerin bu yeni teknolojiyi kavraması, onu pedagojik süreçlere entegre ederek uyum sağlaması, günümüz eğitim anlayışının zorunlu bir gereğidir.

ğitim bağlamında, sınıf ortamında YZ giderek destek bir kaynak olarak kullanılmaktadır. YZ öğrenme, akıl yürütme, problem çözme ve uyum sağlama gibi temel zihinsel süreçleri taklit edebilen çok yönlü bir bilişsel yetkinliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu yetkinlikler sayesinde, YZ öğrenci performans verilerini analiz ederek öğrenme sürecini bireysel ihtiyaçlara göre uyarlayabilen sistemler, eğitimde daha esnek, erişilebilir ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın gelişmesine olanak sağlamaktadır. Bu özellikler, YZ tabanlı teknolojilerin bireysel öğrenenlere uyarlanmış kişiselleştirilmiş öğrenme modüllerinin geliştirilmesini ve büyük ölçekli öğrenen verilerinin analitiğine dayalı öğrenme ortamlarının tasarlanmasını mümkün kılarak öğretim süreçlerinin daha etkin hale getirme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. YZ tabanlı dil işleme, bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yeterlilik düzeylerine uyum sağlayan daha erişilebilir dil öğrenme platformlarını mümkün kılmıştır (Raheem, 2023). Söz konusu sistemler, öğrenme deneyimini kişiselleştirerek dil kazanımını geliştirmek için bireye özgü alıştırmalar ve içerikler sunmaktadır.

3.1 Yapay Zekâ ve Makine Öğrenmesi (ML)

Son yıllarda YZ ve [Machine Learning (ML)], eğitim alanına entegrasyonu giderek daha fazla dikkat çekmektedir. ML özünde algoritmalar kullanarak makinelerin insan müdahalesi olmadan belirli görevleri yerine getirmesini sağlıyor; en sık karşılaştığımız örnek ise tahmin yapmaları. Korkmaz ve Correia (2019, s.250) aslında fark etmeden, hepimiz günlük hayatta makine öğreniminden pek çok şekilde yararlandığımızı, örneğin, e-posta kutularımız çeşitli kalıpları tanıyacak şekilde eğitildiği için artık yüzlerce spam mesajla uğraşmamıza gerek kalmadığını çünkü çoğu zaten otomatik olarak filtrelenip spam klasörüne gönderildiğini ifade etmektedir.

Son yıllarda yapay YZ ve ML eğitim alanına entegrasyonu giderek daha fazla dikkat çekmektedir. ML eğitim açısından önemli fırsatlar ve zorluklar sunarken, özellikle öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirme ve öğretim yöntemlerini iyileştirme potansiyeli ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, ML algoritmalarının eğitim alanındaki uygulamaları da dikkat çekmektedir. ML uygulamaları özellikle de Covid-19, diğer bir ifadeyle pandemi döneminde dünyanın birçok yerinde eğitim alanında çok önemli roller üstlenmiştir: eğitimden veri analizine kadar pek çok alanda kritik çözümler sunarak bu sürecin daha etkin yönetilmesine katkı sağlamıştır. Covid-19 salgını özellikle 2020–2022 döneminde tüm dünyayı etkisi altına alan, sağlık, ekonomi, eğitim ve toplumsal yaşam alanlarını derinden etkileyen bir krizdi. Bu kriz neticesinde neredeyse tüm ülkelerde okullar kapanmış, hızlı ve zorunlu bir şekilde uzaktan eğitime geçilmişti. Pandemi döneminde eğitime erişim, eşitti internete erişim. Öğrenciler, bilgisayar veya tabletler aracılığıyla internete bağlanarak, çeşitli çevrimiçi platformlar üzerinden derslere katılarak eğitimlerine devam ettiler. Böylesi bir kriz döneminde, ML uygulamaları karşılaşılan sorunların çözümünde ve

süreçlerin daha verimli yönetilmesinde kritik bir araç haline gelmiş ve ML algoritmaları sayesinde öğretmen ve öğrenciler arasında önemli köprüler kurulmuştur. Sözü geçen pandemi sürecinde öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitimdeki ilerlemelerini dijital platformlar aracılığıyla izleyebilmiş ve derslere katılım durumlarını takip edebilmiştir. Ders materyalleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaç ve seviyelerine göre kişiselleştirilmiş; ödevler ve sınavlar planlanmış, sınav türüne bağlı olarak bazı değerlendirmeler otomatik biçimde gerçekleştirilmiş ve öğrencilere zamanında dönüt sağlanmıştır. Bu süreçte ML algoritmaları, öğrencilerin performansını analiz ederek eksik konuları belirlemiş, kişiselleştirilmiş içerik ve öneriler sunmuş, öğretmenlerin değerlendirme ve takip yükünü hafifletmiş, uzaktan eğitimin etkinliğini artırmıştır.

Pandemi süreci, ML'nin eğitim alanındaki önemini önemli ölçüde artırmış ve bu alanda araştırma faaliyetlerinin hız kazanmasına yol açmıştır. Pandemi ile birlikte eğitim teknolojilerinde ML'nin rolü, algoritmaların doğruluğu ve etkisi gibi konular, akademik araştırmaların öncelikli odağı haline gelmiş ve literatürde önemli bir artış gözlenmiştir. Araştırmalara göre ML uygulamalarının öğrenciler ve öğretmenler üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda, pandemi döneminde eğitim alan öğrencilerin duygularından esinlenerek, bu bağlamda, Shrivastava (2023) çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin algılanan stres düzeylerini belirlemek amacıyla ML algoritmalarının kullanımını incelemiştir. Shrivastava'nın (2023) çalışması, tamamen sanal öğrenme ortamlarında proaktif stres takibinin önemini vurgulamakta ve öğrencilerin farklı koşullar altındaki stres düzeylerini değerlendirmektedir. Söz konusu çalışmada, üç makine öğrenmesi (ML) yöntemi (Random Forest, Naive Bayes ve SVM) doğruluk (accuracy), özgüllük (specificity) ve duyarlılık (sensitivity) açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, SVM algoritması diğer yöntemlere kıyasla üstün performans göstermiştir. Bu bulgu, SVM'nin çevrimiçi eğitimde algılanan stres düzeylerini tahmin etmede en güvenilir yöntem olduğunu tespit etmiş, ayrıca modelin diğer makine öğrenimi algoritmalarına kıyasla daha yüksek doğruluk oranı ve genelleme yapabileceğini göstermiştir. Eğitim alanında YZ temelli araştırmalara duygu boyutunun dahil edilmesi, örneğin Shrivastava'nın (2023) psikososyal veri analizine odaklanan çalışmasında olduğu gibi, ML modelleri kullanılarak yükselen stres düzeylerinin önceden tahmin edilmesine ve olası psikolojik zararlar ortaya çıkmadan gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayabilir.

YZ tabanlı araçlar, örneğin akıllı öğretim sistemleri ve uyarlanabilir öğrenme platformları sayesinde, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim ve destek sağlama konusunda büyük bir potansiyele sahiptir. Aynı zamanda, YZ ve ML özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme sayesinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına uygun eğitim deneyimleri sunarak öğrenmeyi kolaylaştırabilir. YZ ve ML, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına uyum sağlayarak, karmaşık STEM (Science, Technology, Engineering and

Mathematics / Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) konularını daha anlaşılır biçimde anlatabilir ve öğrenme sürecini daha etkili ve verimli bir deneyim haline getirebilir. Bu bağlamda, Olatunbosun ve Nwankwo (2024) YZ ve ML'nin STEM eğitimine entegrasyonunu, eğitim yöntemlerinde önemli bir ilerlemeyi temsil ettiğini, öğrencilerin öğrenme şeklini ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerini köklü bir şekilde dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmektedir. YZ ve ML, STEM eğitiminde çeşitli teknolojilerle, etkileşimli ve sürükleyici öğrenme deneyimleri sunarak öğrenci katılımını arttırabilir. Örneğin, YZ destekli sanal laboratuvarlar, öğrencilerin deneyleri simüle edilmiş bir ortamda gerçekleştirmelerini sağlayarak, soyut kavramları daha somut biçime getirebilmektedir (Olatunbosun ve Nwankwo, 2024). Elbette, YZ ve ML'nin STEM eğitimine katkısı olduğu gibi aynı zamanda da bazı zorluklar taşımaktadır. Olatunbosun ve Nwankwo'ya (2024) göre bu zorluklar, etik kaygılar, teknolojik sınırlılıklar, öğretmenlerin eğitim ihtiyacı ve mevcut eşitsizlikleri derinleştirme riski gibi unsurları içermektedir. YZ ve ML'nin etkileyici ilerlemelerine rağmen, Kolchenko (2018) bu teknolojilerin kusursuz olmadığını, doğası gereği YZ sistemlerinin zaman zaman hatalar yapabileceğini veya eğitim verilerinin kalitesine bağlı olarak önyargılı sonuçlar üretebileceğini de vurgulamaktadır.

3.2 Üretken Yapay Zekâ (GenAI)

Son yıllarda YZ alanında kaydedilen hızlı ilerlemeler, özellikle üretken yapay zekâ [Generative Artificial Intelligence (GenAI)] teknolojilerinin içerik üretim süreçlerini köklü biçimde dönüştürme potansiyelini ortaya koymaktadır. Akhtar (2024), GenAI'nın yaratıcı kapasitesine dikkat çekerek bu teknolojinin farklı disiplinlerde bilgi üretimi ve paylaşımı üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. GenAI, ChatGPT ve benzeri modeller aracılığıyla ses, kod, görsel, metin, simülasyon ve video gibi çok çeşitli içerik türlerini üretebilme kapasitesine sahiptir. Bunun ötesinde, söz konusu gelişme yalnızca teknik bir ilerleme olmanın ötesine geçmekte ve bilgi üretiminin niteliği, özgünlüğü ile güvenilirliği üzerinde kapsamlı ve kalıcı dönüşümlere yol açan yapısal bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Benaich & Hogarth, 2023). 2020'lerin başından itibaren Microsoft, Google ve Baidu gibi büyük teknoloji şirketlerinin yanı sıra birçok küçük firmanın üretken yapay zekâyâ yatırımında belirgin bir artış gözlenmiştir (Akhtar, 2024). Bu eğilim, GenAI'nın ekonomik ve stratejik değerinin altını çizmekle birlikte teknolojinin ticarileşme sürecine ilişkin soru işaretlerini de gündeme getirmektedir (Benaich & Hogarth, 2023). Öte yandan, siber suçlar, sahte haber üretimi ve manipülatif amaçlarla deepfake içeriklerinin kullanımı gibi riskler, GenAI'nın toplumsal etkilerinin yalnızca teknik boyutla sınırlı olmadığını; etik, hukuki ve sosyopolitik boyutların da ele alınması gerektiğini göstermektedir (Floridi, 2022).

Buna ek olarak, GenAI teknolojilerinin benimsenme hızı akademik ve endüstriyel üretkenlik üzerinde hem fırsatlar hem de potansiyel tehditler

yaratmaktadır. Eğitim ve araştırma alanlarında içerik üretimini hızlandırma, yaratıcı süreçleri destekleme ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlama gibi avantajlar söz konusu iken, bilgi doğruluğu ve intihal riskleri gibi olumsuz sonuçlar da ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, GenAI teknolojilerinin etkilerini kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek için disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmesi kritik öneme sahiptir (Akhtar, 2024). Ayrıca, YZ alanında yaşanan son atılımlar, GenAI sahip olduğu dönüştürücü etkiyi daha görünür ve tartışılır hâle getirmiştir. Sonuç olarak, GenAI teknolojileri hem teknik hem toplumsal boyutlarıyla dikkate alınması gereken dönüştürücü araçlar olarak öne çıkmaktadır. Mevcut alan taraması, bu teknolojilerin potansiyelini ve risklerini ele alırken özellikle etik, hukuki ve sosyopolitik boyutlarının yeterli şekilde irdelenmediği, bu sebepten dolayı da eleştirel bir perspektifin geliştirilmesi ve kapsamlı analizlerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Floridi, 2022; Benaich & Hogarth, 2023).

3.3 Dil Modelleri (LM) ve Büyük Dil Modelleri (LLM)

YZ çok geniş ve kapsamlı bir kavram iken, dil modelleri [Language Models (LMs)] YZ'nın insan diliyle ilgili görevleri yerine getirmeyi amaçlayan insan dilini anlama ve üretme kapasitesine sahip hesaplamalı modellerdir. Bu alan özgü bir çalışmada, Chang vd., (2024) LM'lerin, sözcük dizilerinin olasılıklarını tahmin edebilme veya verilen bir girdiye dayanarak yeni metinler üretebilme yetenekleri sayesinde dil işleme süreçlerinde dönüştürücü bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Dil modellerinin (LM) hızla gelişmesiyle, büyük dil modelleri (Large Language Models – LLMs) ortaya çıkmıştır. Büyük dil modelleri (LLMs) çok büyük parametre sayılarına sahip ve üstün öğrenme yetenekleri ile öne çıkan gelişmiş dil modelleridir (Chang vd., 2024). Basit bir ifadeyle LLM'ler, kitaplar, yazılı ve sözlü metinler, web siteleri, makaleler ve kodlar gibi devasa miktarda metin verisi üzerinde YZ modelleri olarak tanımlanabilir. Bu modeller, dilin yapısını, anlamını ve kullanım biçimlerini istatistiksel olarak öğrenerek insan benzeri metinler üretebilme, sorulara yanıt verebilme ve çeşitli dil temelli görevleri yerine getirmeyi amaçlar.

Eğitim bağlamında ele alındığında, çağımızda LLM'lerin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, öğrencilere anlık geri bildirim sağlama ve akademik yazma ile araştırma süreçlerini destekleme gibi çeşitli işlevleriyle dikkat çektiği açıkça görülmektedir. LLM'lerin bu çeşitli işlevleri yerine getirme gücü, her türlü dil tabanlı veya akıl yürütme görevini tamamlayabilen YZ sistemleri olan ajanlara bağlıdır. YZ ve ajanlar bağlamında, Chu v.d. (2025) eğitimde LLM ajanları konulu araştırmada LLM üzerine kurulu YZ ajanlarının, etkili çalışabilmek için birkaç temel yeteneğe bağlı olduklarını vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi, bellek modülü (memory module); ajanın temel kavramları anlamasını sağlar. Öğrencinin önceki etkileşimlerini ve öğrenme sürecindeki ilerlemesini takip eder. Kişiselleştirilmiş profilleri saklayarak, öğrenciye doğru

ve uygun yanıtlar verebilmesine olanak sağlar. İkincisi, araç kullanım modülü (tool-use module); Bu modül, ajanın özelleştirilmiş eğitim araçlarına erişim sağlar, örn. bilgi takibi (knowledge tracing), öneri modelleri (recommendation models). Ayrıca ajanın dış kaynaklara, örn. arama motorlarına erişimini sağlar ve böylece ajanın öğrenciye güncel, doğru bilgi sunması gerçekleşir. Üçüncüsü ise, planlama modülü (Planning Module); ajanın öğrencinin hedeflerini küçük parçalara ayırmasını sağlar, kişiye özel öğrenme yolları planlayabilmesini ve öğrencinin geri bildirimini kişiselleştirir. Böylece LLM ajanları, basit ve karmaşık öğrenme süreçlerinde öğrenciyi yönlendirebilen esnek ve dinamik bir öğretmen gibi çalışabilmektedir (Chu vd., 2025). Bu incelemeden anlaşıldığı üzere, LLM ajanları, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Son dönemde gerçekleşen araştırmalar, LLM’lerin YZ alanındaki dönüştürücü etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin, Chang vd., (2024), LLM’lerin üstün performansının bu modellerin günümüz koşullarında Yapay Genel Zekâ [Artificial General Intelligence (AGI)] potansiyeline sahip olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Chang vd., (2024), göre, LLM’ler önceki modellerin yalnızca belirli görevleri yerine getirme sınırlılığını aşarak, çok çeşitli görevleri başarıyla gerçekleştirebilme kapasitesine ulaştığını söylemektedir. Dolayısıyla, LLM’ler hem doğal dil işleme gibi genel görevlerde hem de alan-özel uygulamalarda gösterdikleri yüksek başarı sayesinde, öğrenciler ve hastalar gibi kritik bilgi ihtiyacı olan kullanıcılar tarafından giderek daha fazla tercih edilmektedir (Chang vd., 2024). Chang vd. (2024), insan geri bildirimine dayalı pekiştirmeli öğrenmenin (Reinforcement Learning from Human Feedback- RLHF), LLM’lerin kritik bir yönünü temsil ettiğini çünkü bu yaklaşım bu modelin insan tarafından üretilen yanıtları ödül olarak kullanarak ince ayar yapılmasını sağladığını ve böylece model, hatalarından öğrenerek zaman içinde performansını yükseltebileceğini belirtmektedir.

3.4 LLM ve ChatGPT

Open AI tarafından geliştirilen, Generative Pre-trained Transformer (GPT) ve ChatGPT olarak bilinen YZ sohbet sistemi, LLM mimarisi üzerine kurulmuş olup, hem LLM kategorisine girer hem de üretken yapay zekâ (GenAI) sınıfının bir örneğidir. Bu alanda yapılan bir çalışmada, Kasneci v.d. (2023), LLM’lerin, özellikle de ChatGPT’nin eğitimde potansiyel olarak iyi kullanım alanları olduğunu kabul etmektedir. Kasneci v.d. (2023) LLM’lerin farklı eğitim düzeylerindeki bazı kullanımlarına değinmiştir: ilkökul öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine (sözdizimi ve dilbilgisi düzeltmeleri önererek) katkıda bulunmanın yanı sıra yazı stili ve eleştirel düşünmeyi desteklediği belirtilmiştir. Ortaokul ve lise öğrencileri, yukarıda belirtilenlere ilave olarak LLM’ler alıştırmaları soruları ve sınav tarzı etkinlikler aracıyla öğrencilerin bilgiyi anlaması ve öğrenmenin pekişmesi için destek aracı olurlar,

öğrencilere açıklamalar sunarak, adım adım çözümler üreterek ve sorunlu yerlerle ilgili sorular yönelterek, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir.

Yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler ise yukarıda verilen örneklerin yanı sıra, ChatGPT’yi çok daha etkili bir biçimde kullanabilmektedir. Özellikle üniversite öğrencileri araştırma yapma, proje hazırlama ve tez yazma gibi konularında da LLM’lerden oldukça fayda sağlayabilmektedir. LLM’ler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine çeşitli biçimlerde katkı sağlayarak; ilgili metinlere erişme, metinleri anlama, çözümleme ve özetleme gibi bilişsel görevlerde destek sunmakta; ödev ve projeleri için uygun kaynakları belirlemede yardımcı olmakta ve araştırma alanlarındaki mevcut çalışmalar ile olası boşlukların tespit edilmesine yardımcı olmaktadır. Görüldüğü üzere, her eğitim seviyesinde YZ ve LLM’ler kullanılmaktadır. Eğitim alanında, YZ öğrenme ihtiyaçlarına göre içerik hazırlamaktadır. YZ aracılığıyla kişiselleştirilmiş öğrenme, otomatik değerlendirme ve veriye dayalı karar alma gibi süreçler, öğretim uygulamalarının niteliğini ve öğrenme deneyimlerinin verimliliğini yeniden tanımlamaktadır. Erken çocukluktan yükseköğretime kadar, farklı öğrenen ihtiyaçlarına göre çeşitli öğretim yöntemleri sunarak yaygın bir biçimde eğitimle bütünleşmektedir.

YZ türleri ele alındığında, GenAI yeni içerik üretebilen tüm YZ sistemlerini ifade etmektedir. ChatGPT, metin tabanlı sohbetler için geliştirilmiş özel bir GenAI modelidir ve ChatGPT, LLM adı verilen bir GenAI türü tarafından çalıştırılmaktadır. ChatGPT-3.5, ChatGPT-4 veya ChatGPT-5 gibi gelişmiş sürümleri bulunmaktadır. LLM, ChatGPT’nin altyapısını oluşturan model türü olup, LLM’ler insanların ürettiğine benzer metin, görsel, ses veya diğer veri türlerinde içerik oluşturmayı amaçlar. ChatGPT-3.5 gibi bir LLM’nin okullarda kullanımı konusunda yapılan bir araştırmada, LLM’nin eğitim materyallerine olan katkısı Rashid v.d. (2024) tarafından ele alınmıştır. Rashid v.d. (2024), LLM’lerin, insan tarafından üretilen okuma parçalarıyla benzer okunabilirlik özelliklerine sahip eğitim içerikleri üretebilir mi sorusuna yanıt aranmış. Söz konusu çalışmada, insanlar ve ChatGPT-3.5 tarafından yazılmış, orta öğretim (8. Sınıf) seviyesinde yaklaşık 300 sözcükten oluşan metinlerin okuma hızı, anlama ve nitel özellikler gibi okunabilirlik ölçütleri karşılaştırmış. Araştırmanın sonuçlarına göre, ChatGPT-3.5 tarafından oluşturulan metinlerin, geleneksel olarak insan tarafından yazılan metinlere kıyasla daha hızlı okunabildiğini ve daha iyi anlaşıldığı tespit edilmiş. Araştırmanın sonuçlarına göre ChatGPT-3.5 metinleri, kalite açısından daha yüksek puanlanmış ve ilgi çekicilik ile aşinalık bakımından insan yapımı metinlere benzer değerlendirmeler almış, Araştırmanın sonucuna göre LLM’ler eğitim materyallerinin kullanılabilirliğini arttırdığını ve tutarlılık sunarak eğitimcilerin ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına hitap ettiği tespit edilmiştir.

YZ ve yabancı dil eğitimi alanında, birçok çalışma YZ yazma araçlarının yarattığı olumlu etkiyi ortaya koymuştur. Yabancı dil olarak İngilizce yazma çerçevesinde ChatGPT'nin yanısıra YZ yazma araçlarından Grammarly, QuillBot, Wordtune, ve Jenni, gibi araçlar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli birer katalizör olarak öne çıkmaktadır ve bu YZ araçlarının akademik yazma üzerindeki etkisi irdelenmiştir (Rahman, 2025; Raheem v.d. 2023). Bu araçlar, gelişmiş algoritmaların gücünden yararlanarak yaygın dilbilgisi hatalarını, noktalama sorunlarını ve sözdizimsel karmaşıklıkları belirlemek için kullanılmaktadır.

Eğitim açısından bakıldığında, LLM'ler öğretmenler için de çok önemli faydalar sağlamaktadır, örneğin; ders planlama, materyal hazırlama ve ölçme değerlendirme. Bu doğrultuda yürütülen bir çalışmada Han v.d., (2024) tarafından yabancı dil olarak İngilizce kompozisyon yazma eğitimi bağlamında, kompozisyon geri bildirimi üretmek için GPT-3.5-turbo kullanılarak bir deney düzenlenmiştir. Çalışmada öğretmen-olarak-LLM (LLM-as-a-tutor) bir İngilizce yazma dersini veren bir öğretmen gibi davranacak şekilde verilerle yapılandırılmış ve İngilizce kompozisyon yazma değerlendirme ölçeğine dayalı geri bildirim sağlamıştır. Çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğretmenleri veya uzmanları öğretmen-olarak-LLM tarafından verilen geri bildirimi kalite ve özellikler bakımından değerlendirmiş. Aynı zamanda, öğrenci açısından ise LLM ile öğrenci etkileşimi bakımından elde edilen öğrenme çıktıları üzerine değerlendirme yapılmıştır. Han v.d. (2024) tarafından uygulanan bu yaklaşım, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin ihtiyaçlarına uyarlanmış şekilde öğretmen-olarak-LLM modellerinin geliştirilmesi için temel oluşturma ve örnek olma katkısında bulunabilir. Bu vakadan da anlaşılabacağı üzere, LLM'ler yabancı dil öğretimi açısından öğrencilerin dil becerilerinin artmasına, örneğin yazma becerisinin gelişmesinde potansiyel faydalar sağlamaktadır.

LLM'ler, öğretme ve öğrenme süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahip yenilikçi YZ araçları olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalardan anlaşılabacağı üzere, GenAI ve ilgili LLM modellerinin hem potansiyel faydalarını hem de ortaya çıkabilecek risklerini bütüncül bir şekilde değerlendirmek, bu teknolojilerin okullarda güvenli, etik ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için kritik öneme sahiptir. YZ alanındaki hızlı gelişim, LLM'lerin güvenilirliği, performansı ve sınırlılıklarının sağlıklı biçimde anlaşılabilmesi için kapsamlı değerlendirme süreçlerini zorunlu kılmakta; aynı zamanda bilimsel bütünlüğün ve etik standartların korunmasına yönelik gereksinimleri de gündeme getirmektedir.

4. Sonuç

Bu bölümde görüldüğü üzere, YZ'nin potansiyel faydalarının gerçekleştirilebilmesi, teknolojik kapasite ile birlikte etik, pedagojik ve erişim odaklı yaklaşımların bütüncül biçimde uygulanmasına bağlıdır. Araştırmalara göre, veri gizliliği, algoritmik önyargı, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin azalması ve dijital eşitsizlik gibi sorunlar, yapay zekânın eğitimde etkin ve adil kullanımını sınırlamaktadır. Dolayısıyla, YZ'nin eğitimdeki pedagojik etkinliğini ölçmenin yanı sıra, etik ve sosyal boyutlarının da kapsamlı biçimde ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi benimseme süreçleri, internet erişim eşitsizlikleri, algoritmaların şeffaflığı ve önyargı riskleri gibi konular ele alındıkça YZ'nin maksimum potansiyeline ulaşmak mümkün olabilir.

YZ temelli teknolojilerinin, öğrenme analitiğine dayalı karar destek mekanizmalarının etkin biçimde işlemesi ve öğretim materyallerinin bilimsel temellere dayalı olarak geliştirilmesi için önemli katkılar sunduğu görülmektedir. YZ ve LLM'lerin eğitimdeki pedagojik etkinliği, aynı zamanda yürütülen çalışmaların etik ve sosyo-teknik boyutlarının da bütüncül biçimde ele alınmasıyla değerlendirildiğinde, eğitim teknolojilerinin yalnızca etkili değil, aynı zamanda güvenli, sorumlu ve insan merkezli bir biçimde tasarlanmasına olanak tanımaktadır. Böylece, hem teknolojik hem de insani boyutlarıyla dengeli bir eğitim ortamı oluşturulması mümkün olabilecektir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi benimseme süreçleri, erişim eşitsizlikleri, algoritmaların şeffaflığı ve önyargı riskleri gibi konuların incelenmesi, eğitimde YZ'nin sürdürülebilir ve kapsayıcı kullanımına katkı sağlayacaktır. Gelecekte, eğitimde YZ'nin sürdürülebilir ve kapsayıcı kullanımına katkı sağlayacak olan araştırmalar YZ'nin hem teknolojik hem de insani boyutlar açısından dengeli ve kapsayıcı eğitim ortamlarında yerini sağlamlaştıracaktır.

Kaynakça:

- Akhtar, Z.B. (2024). Unveiling the evolution of generative AI (GAI): a comprehensive and investigative analysis toward LLM models (2021–2024) and beyond. *Journal of Electrical Systems and Inf Technol* 11, 22. <https://doi.org/10.1186/s43067-024-00145-1>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Başar, H. (2005). Sınıf Yönetimi. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benaich, I., & Hogarth, C. (2023). State of AI report 2023. State of AI. <https://www.stateof.ai>
- Chang, Y., & Wang, X., & Wang, J., & Wu, Y., & Zhu, K., & Chen, H., & Yang, L., & Yi, X., & Wang, C., & Wang, Y., & Ye, W., & Zhang, Y., & Chang, Y., & Yu, P., & Yang, Q., & Xie, X., (2024). A Survey on Evaluation of Large Language Models. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology*, Volume 15, Issue 3. Article No.: 39, Pages 1 – 45. <https://doi.org/10.1145/3641289>
- Chu, Z., Wang, S., Xie, J., Zhu, T., Yan, Y., Ye, J., Zhong, A., Hu, X., Liang, J., Yu, P.S., & Wen, Q. (2025). LLM Agents for Education: Advances and Applications. *ArXiv, abs/2503.11733*.
- Floridi, L. (2022). The ethics of artificial intelligence. Oxford University Press.
- Han, J., Yoo, H., Myung, J., Kim, M., Lim, H., Kim, Y., Lee, T.Y., Hong, H., Kim, J., Ahn, S., and Oh A. (2024). LLM-as-a-tutor in EFL Writing Education: Focusing on Evaluation of Student-LLM Interaction. In *Proceedings of the 1st Workshop on Customizable NLP: Progress and Challenges in Customizing NLP for a Domain, Application, Group, or Individual (CustomNLP4U)*, pages 284–293, Miami, Florida, USA. Association for Computational Linguistics.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G.L., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*.
- Kolchenko, V. (2018). Can modern AI replace teachers? Not so fast! Artificial intelligence and adaptive learning: Personalized education in the AI age. *HAPS Educator*, 22(3), 249-252.
- Korkmaz, C., & Correia, A. P. (2019). A review of research on machine learning in educational technology. *Educational Media International*, 56(3), 250–267. <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1669875>

- Kumpulainen, S., & Terziyan, V. (2022). Artificial General Intelligence vs. Industry 4.0: Do They Need Each Other? *Procedia Computer Science*, 200, 140–150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.213>
- Olatunbosun, J. & Nwankwo, C. (2024). Integrating AI and Machine Learning in STEM education: Challenges and opportunities. *Computer Science & IT Research Journal*. 5. 1732-1750. 10.51594/csitrj.v5i8.1379.
- Raheem, B. & Anjum, F. & Ghafar, Z.. (2023). Exploring the Profound Impact of Artificial Intelligence Applications (Quillbot, Grammarly and ChatGPT) on English Academic Writing: A Systematic Review. V1. 599-622. 10.59890/ijir.v1i10.366.
- Rahman, M. (2025). Decoding The Dilemma: Exploring Efl Learners' Perspectives On Integrating Chatgpt In Writing Instruction. *Isagoge - Journal of Humanities and Social Sciences*. 5. 21-37. 10.59079/isagoge.v5i1.228.
- Rashid, M. M., Atilgan, N., Dobres, J., Day, S., Penkova, V., Küçük, M., Clapp, S. R., & Sawyer, B. D. (2024). Humanizing AI in Education: A Readability Comparison of LLM and Human-Created Educational Content. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 68(1), 596-603. <https://doi.org/10.1177/10711813241261689>
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 417– 457.
- Searle, J. R. (1997). *The mystery of consciousness*. London: Granta Books
- Shrivastava, R. (2023). Role of Artificial Intelligence in Future of Education. *International Journal of Professional Business Review*, 8(1), e0840. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i1.840>
- Yolcu, H. (2024). Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: öngörüler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 155-167. <https://doi.org/10.51948/auad.1383166>

BÖLÜM 15

Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel İklim Değişikliği Kavramına Yönelik Metaforları: Irak Örneği

Fatih Aydın¹ & Jinan Shehab Hamid²

¹Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü, <https://orcid.org/0000-0002-8940-5332>

² Dr., El-Müsenna Üniversitesi, <https://orcid.org/0009-0004-4487-7688>

GİRİŞ

İklim değışikliği, Dünya'nın uzun dönemli iklim sisteminde meydana gelen değışimleri ifade etmekle birlikte, günümüzde büyük ölçüde insan faaliyetleri tarafından hızlandırılan küresel bir çevresel kriz olarak tanımlanmaktadır. Sanayi Devrimi'nden bu yana artan fosil yakıt kullanımı, arazi kullanımındaki dönüşümler ve endüstriyel süreçler atmosferdeki sera gazı birikimini hızlandırarak küresel ortalama sıcaklık artışına yol açmıştır. IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) Altıncı Değerlendirme Raporu, son yüzyılda gözlenen küresel ısınmanın neredeyse tamamen antropojenik etkilere bağlı olduğunu bilimsel olarak ortaya koymaktadır (IPCC, 2021). Bu bulgular, iklim değışikliğinin artık doğal değışkenliklerin ötesinde insan faaliyetlerinin belirleyici olduğu sistemik bir dönüşüm niteliği taşıdığını göstermektedir.

İklim değışikliğinin çevresel etkileri geniş bir ekolojik ve biyofiziksel dönüşüm alanına yayılmaktadır. Küresel sıcaklıklardaki artışa paralel olarak buzulların hızla erimesi, deniz seviyelerinin yükselmesi ve aşırı hava olaylarının hem sıklık hem de şiddet bakımından artması, Dünya sisteminin kritik eşiklere doğru ilerlediğini göstermektedir (NASA, 2023). Bu değışimler, ekosistemlerin taşıma kapasitesini zorlayarak biyolojik çeşitlilik kaybı, çölleşme, tarımsal verim düşüşü ve su kaynaklarında azalma gibi çok yönlü riskleri beraberinde getirmektedir. Field vd. (2014) çalışması, iklim değışikliğinin özellikle kırılgan coğrafyalarda sosyoekonomik sistemler üzerinde derinleşen etkiler yarattığını ve bu durumun bölgesel kalkınma, afet yönetimi ve sürdürülebilirlik politikalarını doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede iklim değışikliği yalnızca çevresel bir sorun değil; ekonomik, sosyal ve politik boyutları iç içe geçmiş karmaşık bir küresel tehdittir (Palaz ve Akbaba, 2018; Ercan ve Palaz, 2025). Diğer yandan iklim değışikliği, fiziksel süreçlerin ötesinde, bireysel algılar, toplumsal değerler ve kültürel çerçevelerle şekillenen sosyal bir olgu olarak da değerlendirilmektedir. İnsanların iklim değışikliğini nasıl kavramsallaştırdıkları, risk algıları ve bu olguya ilişkin zihinsel modelleri, çevresel politikaların başarısını doğrudan belirleyen faktörler arasındadır (Leiserowitz et al., 2014). Metafor analizine dayalı çalışmalar, bireylerin karmaşık çevresel süreçleri nasıl anlamlandırdıklarını, hangi zihinsel imgeleri kullandıklarını ve kültürel bağlamın bu anlamlandırma sürecini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda metaforlar hem bilişsel hem de kültürel unsurları yansıtmaya gücü sayesinde iklim değışikliği üzerine yürütülen araştırmalarda önemli bir analitik araç sunmaktadır (Nerlich, 2010). Dolayısıyla iklim değışikliği, bilimsel verilerin yanı sıra toplumsal algının da incelenmesini gerektiren çok katmanlı bir araştırma alanı olarak ele alınmalıdır.

Metaforlar, bireylerin soyut ya da karmaşık olguları anlamlandırma süreçlerinde başvurdukları temel bilişsel araçlardan biridir. Kavramsal metafor kuramına göre metafor, yalnızca dilsel bir ifade biçimi değil: insan zihninin kavramsallaştırma ve düşünme süreçlerini yönlendiren derin bir zihinsel modelleme mekanizmasıdır (Lakoff & Johnson, 1980). Bu nedenle metaforlar, bireylerin herhangi bir olguya ilişkin bilişsel şemalarını, duyuşsal eğilimlerini ve deneyim temelli anlam dünyalarını bütüncül biçimde yansıtan güçlü sembolik göstergeler niteliğindedir. Metaforik ifadeler, bireyin zihinsel temsillerini görünür kılarak soyut kavramları somutlaştırma, ilişkisel bağlamlar oluşturma ve kavramsal örgütlenmeyi anlamlandırma işlevi görür.

Metafor analizinin bilimsel araştırmalarda giderek daha fazla kullanılmasının temel nedeni, bu yöntemin katılımcıların algılarını, tutumlarını ve kavramsal yapılarını derinlemesine inceleyebilen güçlü bir nitel veri kaynağı sunmasıdır. Metaforlar: bireylerin bir kavramı nasıl anlamlandırıdıklarını, hangi zihinsel imgeler üzerinden yapılandırdıklarını ve bu kavrama yönelik yaşantılarını hangi toplumsal-kültürel çerçeve içinde yorumladıklarını ortaya koyar. Böylece metafor analizi, nicel yöntemlerle tespit edilmesi güç olan derin algı yapılarının incelenmesine olanak sağlar.

Metaforların eğitimdeki işlevi, yalnızca öğrencilerin kavramları nasıl algıladıklarını açığa çıkarmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek, öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri gözden geçirmek ve öğrenme sürecine ilişkin farklı bakış açıları geliştirmek için de güçlü bir araç niteliğindedir (Martinez, Saulea & Huber, 2001). Soyut kavramları içeren disiplinlerde, metaforlar öğrencilerin düşünsel süreçlerini görünür kılmakta ve öğretim sürecinde kavram yanlışlarının tespit edilmesine olanak tanımaktadır.

Küresel iklim değişikliği, 21. yüzyılın en kritik çevresel sorunlarından biri olarak yalnızca ekolojik sistemleri değil, toplumların sosyo-ekonomik, kültürel ve politik yapısını da çok yönlü biçimde etkilemektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin tüm kademelerinde iklim değişikliğine ilişkin farkındalık ve kavramsal kavrayışın güçlendirilmesi, toplumların çevresel risklere uyum kapasitesinin artırılması açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin iklim değişikliği olgusunu nasıl anlamlandırdıkları ve bunu hangi metaforlarla ifade ettikleri, iklim eğitiminin niteliğini değerlendirmede önemli bir gösterge niteliği taşımaktadır.

İklim değişikliği gibi soyut, çok boyutlu ve bilimsel bilgi gerektiren bir konuda öğrencilerin kavramı nasıl çerçevelediklerini metaforlar üzerinden incelemek, onların kavramsal yaklaşımlarını, duyuşsal eğilimlerini ve zihinsel

modellerini daha derinlemesine anlamaya olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar; tehdit, belirsizlik, korku, umut, çözüm ya da felaket gibi farklı düşünce yönelimlerini dolaylı biçimde görünür kılarak kavramın zihinsel olarak nasıl yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma Irak bağlamında ayrıca özel bir önem taşımaktadır. Irak, su kıtlığı, çölleşme, sıcaklık artışları, tarımsal verim kaybı ve çevresel göç baskısı gibi iklim değişikliğine bağlı sorunların yoğun yaşandığı ülkelerden bindir. Buna rağmen ülkede çevre eğitimi ve iklim değişikliği farkındalığını inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Özellikle ortaöğretim öğrencilerinin iklim krizine yönelik zihinsel modellerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaların azlığı dikkate değerdir. Bu açıdan metafor analizi, öğrencilerin iklim krizine ilişkin bilişsel hazırbulunuşluk düzeyini değerlendirmek ve çevre eğitimi politikalarının geliştirilmesine katkı sunmak açısından ihtiyaç temelli ve özgün bir yöntem niteliği taşımaktadır.

Öğrencilerin ürettikleri metaforların incelenmesi, öğretim programlarında yer alan kavramsal boşlukların, yanlış anlamaların ve öğrenme güçlüklerinin belirlenmesine yardımcı olurken; çevre okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik pedagojik düzenlemeler için de yol gösterici veriler sağlamaktadır. Bu yönüyle metafor temelli analiz, Irak'ta sürdürülebilirlik eğitiminin güçlendirilmesine yönelik program geliştirme çalışmalarına önemli bir nitel katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak, Irak'ta ortaöğretim öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine ilişkin metaforlarının incelenmesi;

- İklim değişikliğine dair kavramsal yaklaşımların belirlenmesi,
- Çevre eğitimi uygulamalarının iyileştirilmesi,
- Sürdürülebilirlik politikalarının bilimsel temellere oturtulması
- Gelecek kuşakların çevresel risklere yönelik farkındalığının artırılması

açısından hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan yüksek önem taşıyan özgün bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

Bu kapsamda araştırma, öğrencilerin küresel iklim değişikliğini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak, bu anlamlandırma sürecinde başvurdukları metaforları belirlemek ve bu metaforların hangi ortak özellikler doğrultusunda sınıflandırıldığını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler, küresel iklim değişikliği kavramını hangi metaforlar aracılığıyla ifade etmektedir?
2. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, öğrencilerin küresel iklim değişikliği kavramını nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve kavramsal yapılarını doğal bağlamı içinde anlamayı hedefleyen; olguları katılımcıların bakış açısıyla açıklamaya odaklanan yorumlayıcı bir yöntem anlayışı sunar (Creswell, 2013; Merriam, 2009; Üyümez & Yılmaz, 2025). Soyut ve çok boyutlu kavramların analizinde, katılımcıların anlam dünyalarına ulaşmayı mümkün kılan nitel yaklaşımlar, verinin derinliğini ve bağlamsal zenginliğini ön plana çıkarır. Bu doğrultuda öğrencilerin iklim değişikliğini hangi metaforlar üzerinden ifade ettiklerini ve bu metaforların hangi zihinsel süreçlere dayandığını incelemek için nitel yöntemin esnek ve anlam odaklı yapısı bu araştırmaya uygun bir temel oluşturmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2018; Yılmaz & Üyümez, 2023).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Irak'ın Samavvah kentinde bulunan Uruk Okulu, Zeyneb el-Kübra Okulu ve Adil Okulu'nda öğrenim gören toplam 300 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, uygulamanın yapılacağı okullara erişim olanaklarını dikkate almak amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle, çalışma konusu olarak seçilen kavramlara yönelik algıların metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmasını inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar gözden geçirilmiştir (Ahmed, 2022; Akbaş & Gençtürk, 2013; Aslı, Demir & Yağcı, 2021; Aydın 2010a, 2010b; Aydın, 2011; Aydın & Coşkun, 2011; Aydın & Yazıcı, 2014; Aydın & Aydoğan Tatar, 2023; Aydın, Akça & Akça, 2024; Benli Özdemir, 2023; Canbaba & Özey, 2023; Casım, 2021; Coşkun, 2010; Çepni, 2013; Çepni, 2014; Çetin vd., 2015; Dikmenli & Gezer 2022; Durmuş & Baş, 2016; Flusberg, Matlock & Thibodeau, 2017; Güllü, 2019; Gürlen & Köseoğlu, 2019; Karaca ve Palaz, 2025; Kelleci, 2014; Kılcan & Çepni, 2015; Kılınç, 2013; Ozkaral ve Bozyiğit, 2020; Palaz, 2023; Pınar & Akdağ, 2012; Saban, 2004:). Bu çalışmaların önemli bir kısmında, katılımcıların belirli bir kavram ya da olguya ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasında açık uçlu metafor cümlelerini tamamlama tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma, bu alanyazın birikimi üzerine inşa edilmekte ve özellikle coğrafya eğitimi bağlamında metafor kullanımının sunduğu imkânlardan yararlanmaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerin küresel iklim değişikliği kavramına atfettikleri anlamları ortaya çıkarmak amacıyla metaforlar temel bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Metaforlar, öğrencilerin zihinsel dünyalarında yer alan soyut, karmaşık ya da çok boyutlu kavramları daha somut, anlaşılır ve ifade edilebilir hâle getiren güçlü bilişsel araçlardır. Bu yönüyle metaforlar, öğrencilerin yalnızca bir kavramı bilip bilmediklerine değil, aynı zamanda bu kavramı nasıl yapılandırdıklarına, hangi zihinsel imgelerle ilişkilendirdiklerine ve ona hangi duyuşsal boyutları eklediklerine dair derinlemesine bilgiler sunar. Metafor tekniğinin esnek bir nitel veri toplama aracı olması, hem tek başına hem de diğer nitel yöntemlerle birlikte kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır (Kılcan, 2017). Bu nedenle coğrafi kavramların ve özellikle iklim değişikliği olgusunun öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ayrıntılı biçimde inceleyebilmek için metafor tekniğine başvurulmuştur.

Araştırmanın temel verileri, öğrencilere yöneltilen *‘İklim değişikliği... gibidir; çünkü ...’* ifadesini tamamlama görevi ile elde edilmiştir. Öğrencilerden, iklim değişikliğini kendi zihinlerinde canlandırdıkları herhangi bir nesne, olgu, durum veya süreçle ilişkilendirmeleri ve bu ilişkilendirmenin gerekçesini "çünkü" bağlacı sonrasında açıklamaları istenmiştir. Bu yapı, yalnızca metaforik imgeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin bu imgeyi seçme nedenlerini de görünür kıldığı için, iklim değişikliğine dair bilişsel ve duyuşsal boyutların birlikte analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Buna ek olarak bazı öğrenciler, iklim değişikliği kavramına ilişkin algılarının çizimler aracılığıyla ifade etmeyi tercih etmiştir. Öğrencilerin hazırladığı resim ve karikatürler, metaforik ifadelerle birlikte ele alınarak daha bütüncül bir veri seti oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci veri kaynağını oluşturan bu resim ve karikatürler, öğrencilerin kavramlara ilişkin zihinsel imgelerini, duygusal tepkilerini ve kavramlar arası ilişkilendirmelerini görsel bir düzlemde yansıtmaktadır (Çoban, Öntaş ve Palaz, 2021). Karikatürler, çizimin sembolik ve eleştirel gücünden yararlanarak hem mizahi hem de düşündürücü anlatımlar sunabilmekte: bu yönüyle coğrafya eğitiminde soyut ve anlaşılması güç kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlamaktadır (Göçer ve Akgül, 2020; Karakuş, Palaz, Kılcan ve Çepni, 2012).

Resim ve karikatürlerin coğrafya eğitiminde kullanımı, yalnızca görselleştirme işleviyle sınırlı değildir. Aynı zamanda öğrencilerin çevresel sorunlar iklim değişikliği ve coğrafi süreçlere ilişkin duyarlılık düzeylerini, korkularını, umutlarını ve eleştirel bakış açılarını da yansıtmaya potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle, metaforik ifadeler ile çizimler birlikte yorumlanarak öğrencilerin iklim değişikliğine ilişkin algılan hem dilsel hem de görsel semboller üzerinden çok yönlü biçimde analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında ayrıca Irak'ta coğrafya derslerinde okutulan ders kitapları da incelenmiştir. Ders kitaplarının analizi, öğrencilerin metaforik ifadelerini anlamlandırmada önemli bir bağlamsal zemin sunmaktadır. Çünkü öğrencilerin iklim değişikliği algıları büyük ölçüde ders kitaplarında sunulan içerik, görseller örnek olaylar ve vurgulanan temalar üzerinden şekillenmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında iklim değişikliğinin nasıl tanımlandığı, hangi boyutlarıyla ele alındığı, hangi görsel ve metinsel unsurlarla desteklendiği incelenmiş: elde edilen bulgular öğrencilerin metafor ve çizimleriyle karşılaştırarak yorumlanmıştır. Böylece çalışmada hem öğrenci deneyimini hem de öğretim materyallerinin yapısını dikkate alan bütüncül bir analiz yaklaşımı benimsenmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı veya sözlü materyallerde yer alan anlamlı örüntüleri ortaya çıkarmak amacıyla verilerin sistematik bir biçimde incelenmesini sağlayan bir nitel araştırma tekniğidir. Durmuş ve Baş'a (2016) göre içerik çözümlemesi, belirli bir yönerge doğrultusunda verilerde hangi ifade veya ögenin ne kadar sıklıkta yer aldığını belirlemeye yönelik bir süreçtir. Bu yönüyle içerik analizi, bireylerin düşünce, algı ve inançlarına ilişkin derinlemesine bilgi üretmek için özellikle uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri sistemli bir biçimde inceleyerek verilerden hareketle kavramlara, temalara ve ilişkisel örüntülere ulaşmaktır (Saban, 2004; Aydın, 2011). Bu yöntem, metafor çalışmalarında yoğun olarak kullanılmakta; katılımcı söylemlerinde gizil anlamların, ortak düşünce eğilimlerinin veya farklılaşan algı biçimlerinin görünür kılınmasında önemli bir işlev üstlenmektedir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz ve yorumlama süreci, alinyazındaki yöntemsel çerçeveler doğrultusunda beş aşamada yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2006; Aydın, 2010; Pınar ve Akdağ, 2012; Şahin ve Kaya, 2016; Babayiğit, 2017):

- Adlandırma Aşaması,
- Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması,
- Kategori Geliştirme Aşaması,
- Geçerlilik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması
- Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması.

Adlandırma Aşaması

Bu aşamada toplam 300 öğrencinin geliştirdiği metaforlar alfabetik olarak düzenlenmiş, ifadelerin yapısı ve metaforik çağrışımları incelenmiştir. Böylelikle öğrencilerin iklim değişikliği kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar arasında içsel bir tutarlılık veya anlam örüntüsü olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bazı öğrenciler kavramsal algılarını çizimlerle ifade ettiği için bu çizimler de veriye dahil edilmiş ve metaforik ifadelerle ilişkilendirilmiştir.

Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması

Bu aşamada metaforlar içerik analizi tekniğiyle sınıflandırılmış; benzer özellik gösteren metaforlar gruplanmış, anlamı belirsiz veya araştırma kapsamında açıklayıcı değeri olmayan metaforlar elenmiştir. Çalışmanın orijinalinin Arapça olması nedeniyle bazı metaforların Türkçe karşılıkları anlamsal olarak tutarsız bulunmuş ve bu ifadeler veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem, analiz sürecinin hem doğruluğunu hem de kavramsal netliğini artırmayı amaçlamaktadır.

Kategori Geliştirme Aşaması

Verilerin anlamlı bir yapıya kavuşturulması amacıyla tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerde tekrar eden örüntüleri belirleyerek bu örüntüleri temalar altında düzenleyen bir nitel analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Benzer özellikler taşıyan metaforlar ortak temalar altında toplanmış; böylelikle öğrencilerin iklim değişikliğini hangi zihinsel imgelerle ilişkilendirdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, veri analiz süreci titizlikle yürütülmüştür. Çalışmanın temel veri kaynağını, öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar oluşturmaktadır. Bulguların tutarlılığını artırmak ve çalışmanın bilimsel geçerliliğini desteklemek amacıyla uzman görüşlerine de başvurulmuş, bu doğrultuda elde edilen verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Araştırma Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada iklim değişikliği kavramı kapsamında görüşüne başvurulmuş uzman 2 metaforu (ağaç gölgesi ve zamanın değişimlerini yansıtan bir ayna) farklı kategorilerle ilişkilendirmiştir. Uzman, “ağaç gölgesi” metaforunu *doğa olayları ve doğal süreçler ifadesi olarak iklim değişikliği* kategorisinde, “zamanın değişimlerini yansıtan bir ayna” metaforunu ise *zamansallık ve süreçsel boyut ifadesi olarak iklim değişikliği* kategorisinde değerlendirmiştir. Bu durumda, “Güvenirlik =

görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı” formülü dikkate alınarak Güvenirlik = $145 / (145 + 2) = 0,98$ olarak hesaplanmıştır.

Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması

Bu aşamada öğrencilerin küresel iklim değişikliği kavramına ilişkin yazdıkları metaforlar incelenerek dijital ortama aktarılmıştır. Metafor ifadeleri ham verilerden bilgisayar ortamına düzenli biçimde işlenmiş, her öğrenciye kod numarası verilmiştir. Ardından metaforlar analiz sürecini kolaylaştıracak şekilde tablo hâline getirilmiş; metafor, gerekçe ve öğrenci kodu ayrı sütunlarda gösterilmiştir. Bu düzenleme, metaforların karşılaştırılması ve sonraki kodlama-kategori oluşturma süreçlerinin sistemli biçimde yürütülmesine olanak sağlamıştır.

BULGULAR

İklim Değişikliği Kavramına İlişkin Metaforlar

Aşağıda sunulan bulgular, çalışmaya katılan öğrencilerin "iklim değişikliği" kavramını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya yöneliktir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar, kavramı hangi zihinsel imgeler ve çağrışımlar üzerinden ifade ettiklerini, iklim değişikliğine dair nasıl bir kavramsal çerçeve oluşturduklarını ve bu çerçevede hangi özellikleri ön plana çıkardıklarını göstermektedir. Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından toplam 145 özgün metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar, kavramın öğrenciler nezdinde nasıl algılandığını, hangi yönlerinin daha fazla vurgulandığını ve hangi bilişsel eğilimlerin öne çıktığını anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforların çeşitliliği, benzerlikleri ve dağılımlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Lise öğrencilerinin “iklim değişikliği” kavramına ilişkin ileri sürdükleri geçerli metaforlar

Sıra	Metafor Adı	Metafor Sayısı
1.	Ani Hava Değişimleri	1
2.	Açık Bir Diyalog	3
3.	Açık Bir Kitap	2
4.	Ağacın Büyümesi	1
5.	Ağaç Gölgesi	1
6.	Ailedeki Değerlerin Değişimi	2
7.	Alarm Zili	1
8.	Ani Bir Fırtına	4
9.	Ani Sahne Değişimi	1
10.	Animasyon	1
11.	Aşamalı Bir Oyun	1
12.	Bahçede Gezinti	1
13.	Beklenmedik Olaylar Olan Bir Film	1

14.	Bilim Kurgu Filmi	1
15.	Bilimsel Macera	1
16.	Bir Arkadaşın Uyarısı	1
17.	Bir Kart Oyunu	1
18.	Birey	1
19.	Bireysel Sorumluluk	1
20.	Biriken Küçük Eylemler	3
21.	Bitmemiş Hikâye	4
22.	Boya Fırçası	1
23.	Bulmaca Oyunu	2
24.	Bulutlar Arasındaki Yolculuk	2
25.	Büyük Bir Dalga	3
26.	Büyük Bir Değişime Yol Açan Küçük Bir Karar	1
27.	Büyük Bir Nehir Oluşturmaya Başlayan Küçük Bir Su Damlası	1
28.	Çağırın Bir Ses	1
29.	Çok Uzun Vadeli Bir Alıştırma	1
30.	Dağ Yolu	1
31.	Dağların Oluşumu	1
32.	Dalga Hareketi	1
33.	Davranışlarımızı Yansıtan Bir Ayna	1
34.	Değişen Bir Gezegen	1
35.	Değişen Bir Sanat Eseri	2
36.	Değişen Gölge	1
37.	Değişen Hava Durumu	3
38.	Değişim Dalgası	1
39.	Değişken Bir Sihir	1
40.	Değişken Bölümleri Olan Bir Kitap	1
41.	Değişken Ruh Hali	1
42.	Deniz Yolculuğu	1
43.	Derin Bir Sohbet	2
44.	Ders Yılı	1
45.	Doğal Manzaraların Değişimi	1
46.	Doğanın Sesleri	1
47.	Domino Taşları	2
48.	Dönüm Noktası	3
49.	Dönüşüm Süreci	1
50.	Drama Filmi	3
51.	Dramatik Bir Dizideki Sürpriz	1
52.	Duvar Saati	2
53.	Dünyanın Dönmesi	1
54.	Eski Bir Film Şeridi	1
55.	Evdeki Eşyaların Yerinin Değişimi	1
56.	Farkındalık ve Eylem Gerektiren Büyük Bir Zorluk	1
57.	Farklı Görüntüleri Yansıtan Bir Ayna	1
58.	Fırtına	5
59.	Filmlerdeki Çatışmalar	1
60.	Filmlerdeki Felaketler	1

61.	Geceden Gündüze Geçiş	1
62.	Geleneklerdeki Değişimler	2
63.	Gelişen ve Değişen Canlı Bir Varlık	1
64.	Gökyüzündeki Değişen Renkler	2
65.	Güneşin Sıcaklığı	1
66.	Hareketli Bulutlar	1
67.	Hava Durumu Oyunu	1
68.	Hayatın Olayları	1
69.	Heyecan Verici Bir Film	3
70.	Hikayelerdeki Sürpriz	3
71.	İş Birliği Gerektiren Bir Köprü	1
72.	Kademeli Dönüşümler	5
73.	Kar Yağdırma Oyunu	1
74.	Karmaşık Bir Konu	1
75.	Kasırga	1
76.	Kelebek Etkisi	3
77.	Kıvrımlı Bir Su Yolu	1
78.	Kıyafet Değişimi	1
79.	Kolektif Bir Yürüyüş	2
80.	Kolektif Düşünceye Davet Eden Bir Çağrı	3
81.	Korku Çığlığı	1
82.	Korkutucu Bir Film	1
83.	Kriz	1
84.	Kum Tanesi	1
85.	Kum Saati	3
86.	Küçük Bir Deprem	1
87.	Küçük Davranış Değişiklikleri	1
88.	Küçük Değişimler	7
89.	Küresel Bir Diyalog	1
90.	Macera Kitabı	1
91.	Melodisi Değişen Bir Şarkı	1
92.	Mevsimlerin Değişimi	
93.	Meydan Okuma	1
94.	Moda	3
95.	Mürekkep Damlası	1
96.	Nehir Yatağının Değişmesi	1
97.	Nesil Değişimleri	2
98.	Okula Dönüşün Mutluluğu	1
99.	Ortak Bir Sorumluluk	1
100.	Ortak Bir Zorluk	1
101.	Patlayan Yanardağ	1
102.	Rayından Çıkan Bir Tren	1
103.	Renk Değiştiren Bir Şal	1
104.	Renk Oyunu	1
105.	Romanın Bölümleri	3
106.	Salıncakta Değişen Durumlar	1
107.	Satranç Hamlesi	1

108.	Seyahat Eden Bir Gemi	1
109.	Sihirli Top	1
110.	Sirk Gösterisi	1
111.	Sonbaharda Yaprakların Düşmesi	1
112.	Sosyal Dönüşümler	1
113.	Su Akışı	2
114.	Suya Atılan Bir Taş	1
115.	Suyun Girdabı	1
116.	Sürpriz	15
117.	Şarkı	4
118.	Şok	1
119.	Tablo Üzerindeki Renklerin Değişmesi	1
120.	Tarihteki Önemli Olaylar	1
121.	Tartışma	2
122.	Tekrarlanan Eski Bir Şarkı	1
123.	Televizyon Kanalı	1
124.	Televizyon Programı	1
125.	Tiyatrodaki Hızlı Değişiklikler	7
126.	Tohumun Büyümesi	1
127.	Toplumdaki Büyük Dönüşümler	1
128.	Toprağı Şekillendiren Bir Nehir	1
129.	Uyarı	3
130.	Varoluşsal Bir Sorun	1
131.	Video Oyunlarındaki Sürprizler	1
132.	Volkan	2
133.	Yaşam Tarzı Değişikliği	5
134.	Yaşam Yolculuğu	1
135.	Yavaş Ama Güçlü Bir Şey	2
136.	Yavaş Bir Kar Yağışı	1
137.	Yaz Yağmuru	1
138.	Yeni Bir Okul	1
139.	Yeni Bir Sayfa	1
140.	Yenilenen Bir Sihir	1
141.	Yüzün Yavaş Yavaş Yaşlanması	1
142.	Zamanın Değişimlerini Yansıtan Bir Ayna	1
143.	Zihinsel Bir Meydan Okuma	1
144.	Zorlu Bir Yolculuk	1
145.	Zorluk	5

Ortaöğretim öğrencileri *iklim değişikliği* kavramına ilişkin olarak toplam 145 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin küresel iklim değişikliğine yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla ürettikleri metaforlar arasında belirgin bir yoğunlaşmanın olduğu görülmektedir. Metaforların frekans dağılımı incelendiğinde, özellikle "*Sürpriz*", "*Tiyatrodaki Hızlı Değişiklikler*", "*Küçük Değişimler*", "*Yaşam Tarzı Değişikliği*", "*Zorluk*", "*Fırtına*" ve "*Kademeli*"

Dönüşümler" metaforlarının öğrenci algısını güçlü biçimde temsil ettiği anlaşılmaktadır. Bu metaforlar, öğrencilerin iklim değişikliğini hem dinamik hem öngörülemez, hem de çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

En yüksek frekansa sahip olan *"Sürpriz"* metaforu (15), iklim değişikliğinin öğrencilerin zihninde çoğunlukla ani, beklenmedik ve kontrol edilmesi güç sonuçlara yol açan bir olgu olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler iklim değişikliğini kestirilmesi zor olaylarla ilişkilendirmekte; bu durum özellikle Irak gibi iklimsel kırılganlığı yüksek bölgelerde yaşayan gençlerin günlük yaşam deneyimlerinden beslenen bir algıya işaret etmektedir. Benzer biçimde, *"Ani Bir Fırtına"* (4) ve *"Fırtına"* (5) metaforları da sürecin doğrudan tehdit ve risk unsurlarıyla birlikte düşünüldüğünü göstermektedir.

Diğer öne çıkan metaforlar arasında yer alan *"Tiyatrodaki Hızlı Değişiklikler"* (7) ve *"Küçük Değişimler"* (7) öğrencilerin iklim değişikliğini hızlı sahne değişimlerine benzeyen, ancak başlangıçta küçük ölçekte ortaya çıkan ve zamanla büyüyen etkileri olan bir süreç olarak gördüklerini ifade etmektedir. Bu metaforlar, iklim değişikliğinin aşamalı, sürekli ve birbirini takip eden dönüşümler içerdiği yönündeki bilimsel bulgularla da paralellik göstermektedir. Aynı doğrultuda, *"Kademeli Dönüşümler"* (5) metaforu da öğrencilerin süreci uzun vadeli, yavaş ilerleyen fakat geri dönüşü zor bir değişim olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, *"Yaşam Tarzı Değişikliği"* (5) metaforu, öğrencilerin iklim değişikliğini yalnızca doğal çevrede meydana gelen bir olgu olarak değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal yaşam biçimlerini etkileyen bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir. Bu metafor, iklim değişikliğinin günlük hayat, alışkanlıklar, tüketim biçimleri ve insan davranışları üzerinde yarattığı değişimlere dikkat çekmektedir. *"Zorluk"* (5) metaforu ise öğrencilerin iklim değişikliğini üstesinden gelmesi gereken bir sorun, çaba ve mücadele gerektiren bir süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin küresel iklim değişikliğini tek yönlü bir çevresel süreç olarak değil, hem duygusal hem bilişsel hem de toplumsal boyutlarıyla bütüncül bir olgu olarak algıladıklarını; kavramsal dünyalarının ise belirsizlik, dönüşüm ve mücadele temaları etrafında şekillendiğini göstermektedir.

Kavramsal Kategoriler

Ortaöğretim öğrencilerinin küresel iklim değişikliği kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar, içerik analizi sürecinde yapılan kodlama ve sınıflandırma işlemleri sonucunda yedi ana kategori altında toplanmıştır (Tablo 2). Bu kategoriler, öğrencilerin iklim değişikliğini hangi yönleriyle

kavramsallaştırdıklarını, kavrama ilişkin hangi unsurları ön plana çıkardıklarını ve zihinsel temsillerinin hangi temalar etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Böylece öğrencilerin iklim değişikliğine dair zihinsel modelleri daha bütüncül bir biçimde görülmekte ve kavramı algılama biçimlerinin hangi ortak örüntüler etrafında şekillendiği belirlenmektedir.

Tablo 2: Lise öğrencilerinin “iklim değişikliği” kavramına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı
Doğa Olayları ve Doğal Süreçler İfadesi Olarak İklim Değişikliği	Ani Hava Değişimleri, Dünyanın Dönmesi, Ani Bir Fırtına, Dalga Hareketi, Patlayan Yanardağ, Mevsimlerin Değişimi, Bulutlar Arasındaki Yolculuk, Güneşin Sıcaklığı, Kar Yağdırma Oyunu, Yaz Yağmuru, Fırtına, Küçük Bir Deprem, Volkan, Deniz Yolculuğu, Kasırga, Dağların Oluşumu, Suyun Girdabı, Su Akışı, Nehir Yatağının Değişmesi, Toprağı Şekillendiren Bir Nehir, Sonbaharda Yaprakların Düşmesi, Yavaş Bir Kar Yağışı, Büyük Bir Dalga, Dağ Yolu, Doğanın Sesleri, Kıvrımlı Bir Su Yolu, Suyun Girdabı	27
Sanat, Oyun ve Görsel-İşitsel Temsiller Olarak İklim Değişikliği	Aşamalı Bir Oyun, Televizyon Kanalı, Sirk Gösterisi, Sihirli Top, Tablo Üzerindeki Renklerin Değişmesi, Ani Sahne Değişimi, Tiyatrodaki Hızlı Değişiklikler, Romanın Bölümleri, Macera Kitabı, Değişken Bölümleri Olan Bir Kitap, Beklenmedik Olaylar Olan Bir Film, Tiyatrodaki Beklenmedik Sürprizler, Drama Filmi, Bilim Kurgu Filmi, Heyecan Verici Bir Film, Melodisi Değişen Bir Şarkı, Açık Bir Kitap, Filmdeki Felaketler, Şarkı, Eski Bir Film Şeridi, Bitmemiş Hikaye, Moda, Renk Oyunu, Animasyon, Renk Değiştiren Bir Şal, Değişen Bir Sanat Eseri, Bahçede Gezinti, Boya Fırçası, Hava Durumu Oyunu, Bilimsel Macera, Bir Kart Oyunu, Bulmaca Oyunu, Hikayelerdeki Sürpriz, Mükemmel Damlası, Satranç Hamlesi, Video Oyunlarındaki Sürprizler	37
Değişim, Dönüşüm ve Süreç Vurgulu İfadeler Olarak İklim Değişikliği	Değişen Hava Durumu, Doğal Manzaraların Değişimi, Değişen Bir Gezegen, Değişken Ruh Hali, Yeni Bir Okul, Yaşam Yolculuğu, Gecedan Gündüze Geçiş, Değişen Gölge, Dönüm Noktası, Ağaç Gölgesi, Ağaç Büyümesi, Kum Tanesi, Dönüşüm Süreci, Değişim Dalgası, Kademeli Dönüşümler, Küçük Değişimler, Küçük Davranış Değişiklikleri, Yüzün Yavaş Yavaş Yaşlanması, Yaşam Tarzındaki Değişiklikler, Toplumdaki Büyük Dönüşümler, Sosyal Dönüşümler, Yavaş Ama Güçlü Bir Şey, Çok Uzun Vadeli Bir Alıştırma, Büyük Bir Değişime Yol Açan Küçük Bir Karar, Büyük Bir Nehir Oluşturmaya Başlayan Küçük Bir Su Damlası, Tohumun Büyümesi, Kıyafet Değişimi, Evdeki Eşyaların Yerinin Değişimi, Ağacın Büyümesi, Ailedeki Değerlerin Değişimi, Değişken Bir Sihir, Farklı Görüntüleri Yansıtan Bir Ayna, Geleneklerdeki Değişimler, Gelişen ve Değişen Canlı Bir Varlık, Gökyüzündeki Değişen Renkler, Hareketli Bulutlar, Nesil Değişimleri, Okula Dönüşün Mutluluğu, Salıncakta Değişen Durumlar, Tekrarlanan Eski Bir Şarkı, Yaşam Tarzı Değişikliği, Yeni Bir Sayfa, Yenilenen Bir Sihir, Zamanın Değişimlerini Yansıtan Bir Ayna	45

Zorluk, Kriz ve Tehdit İfadesi Olarak İklim Değişikliği	Alarm Zili, Korkutucu Bir Film, Şok, Kriz, Zorluk, Korku Çığılığı, Uyarı, Derin Bir Sohbet, Varoluşsal Bir Sorun, Karmaşık Bir Konu, Bir Arkadaşın Uyarısı, Rayından Çıkan Bir Tren, Filmlerdeki Çatışmalar, Tartışma, Zihinsel Bir Meydan Okuma, Meydan Okuma, Filmlerdeki Felaketler, Karmaşık Bir Konu, Zorlu Bir Yolculuk	20
Kolektif Bilinç, Diyalog ve Sorumluluk İfadesi Olarak İklim Değişikliği	Ortak Bir Zorluk, Kolektif Düşünceye Davet Eden Bir Çağrı, Farkındalık ve Eylem Gerektiren Büyük Bir Zorluk, Ortak Bir Sorumluluk, Kolektif Bir Yürüyüş, İş Birliği Gerektiren Bir Köprü, Açık Bir Diyalog, Küresel Bir Diyalog, Bireysel Sorumluluk, Birey, Davranışlarımızı Yansıtan Bir Ayna, Çağırıcı Bir Ses, Televizyon Programı	11
Zincirleme Etkiler ve Küçükten Büyüğe Giden Süreçler İfadesi Olarak İklim Değişikliği	Domino Taşları, Sürpriz, Suyun Girdabı, Suyu Atılan Bir Taş, Biriken Küçük Eylemler, Küçük Bir Karar, Kelebek Etkisi, Dramatik Bir Dizideki Sürpriz	8
Zamansallık ve Süreçsel Boyut İfadesi Olarak İklim Değişikliği	Duvar Saati, Ters Çevrilmiş Bir Kum Saati, Ders Yılı, Tarihteki Önemli Olaylar, Hayatın Olayları, Seyahat Eden Bir Gemi	6

Kategori 1: Doğa Olayları ve Doğal Süreçler ifadesi olarak iklim değişikliği

Bu kategori, iklim değişikliğinin öğrenciler tarafından sıklıkla meteorolojik, jeolojik ve ekolojik süreçlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. "*Ani hava değişimleri*", "*fırtına*", "*kasırga*", "*patlayan yanardağ*", "*nehir yatağının değişmesi*", "*kar yağışı*", "*mevsimlerin değişimi*" gibi metaforlar, öğrencilerin iklim değişikliğini doğrudan gözlemlenebilir çevresel etkiler üzerinden anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları hava olaylarının bilişsel şemalarını güçlü biçimde etkilediğini göstermektedir. Irak coğrafyasının çölleşme, sıcaklık artışı, kuraklık ve toz fırtınaları gibi sorunlara sıkça maruz kaldığı düşünüldüğünde, öğrencilerin metaforlarında doğal süreçlerin baskın olması oldukça anlamlıdır. Bu kategori, iklim değişikliğini daha çok doğanın davranışları ile açıklayan bir algı yapısına işaret etmektedir. Bu öğrenciler için iklim değişikliği, insan faaliyetlerinden çok doğal döngülerle ilişkilendirilen, kendiliğinden gelişen bir süreç olarak betimlenmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin çevresel olayları "dışsal" bir güç olarak algıladıklarını ve insan etkisini her zaman merkeze koymadıklarını düşündürmektedir.

Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadeleri verilmiştir.

K. 6: "İklim değişikliğini ani bir fırtınaya benzetiyorum, çünkü beklenmedik değişiklikler getirir."

K.7: “İklim değişikliğini okyanustaki bir dalganın hareketine benzetiyorum, İklim değişikliği, okyanustaki dalga gibi sürekli değişir.”

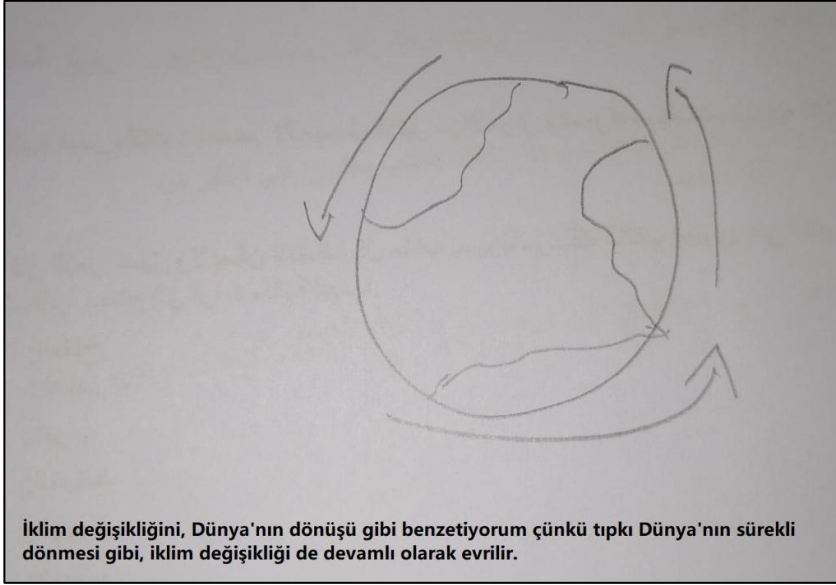
K. 10: “İklim değişikliğini patlayan bir yanardağa benzetiyorum, çünkü büyük ve ani değişiklikler yapar. “

K. 43: “İklim değişikliğini, mevsimlerin değişimi gibi görüyorum. Çünkü iklim değişikliği, yenilikçi ve sürekli değişim getirir.”

K. 74: “İklim değişikliğini, yaz güneşinin sıcaklığına benzetiyorum, İklim değişikliğini, yaz güneşinin sıcaklığına benzetiyorum.”

K. 108: “İklim değişikliğini dağların oluşumuna benzetiyorum, çünkü yavaş bir süreçte gerçekleşiyor ama devasa ve göz ardı edilemeyecek bir etki bırakıyor, tıpkı zamanla dağların oluşması gibi.”

K. 118: “İklim değişikliğini, her şeyi değiştiren bir fırtına gibi benzetiyorum, İklim değişikliği, hızla gerçekleşen ve arkasında kalıcı değişiklikler bırakan bir fırtına gibidir.”



K.15

Kategori 2: Sanat, Oyun ve Görsel-İşitsel Temsiller ifadesi olarak iklim değişikliği

Buradaki metaforlarda öğrencilerin iklim değişikliğini bir hikâye, sahne ya da gösteri olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Tiyatro, film, dizi, şarkı gibi öğeler kullanılarak sürecin sürprizlerle dolu, dramatik ve sürekli değişen bir yapıya sahip olduğu algısının olduğunu göstermektedir. Aşağıda sanat, oyun ve görsel-

işitsel temsiller ifadelerine ilişkin katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlara ait görüşmelere yer verilmiştir:

K.1: "İklim değişikliğini çok aşamalı bir oyuna benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği beklenmedik olabilir ve çevre üzerinde büyük etkiler yaratabilir."

K.2: "İklim değişikliğini değişen televizyon kanalı gibi benzetiyorum, çünkü aniden farklı sahneler sunar."

K.3: "İklim değişikliğini bir sirk gösterisine benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği, tıpkı bir sirk gösterisi gibi beklenmedik ve çok yönlü olabilir."

K.4: "İklim değişikliğini bir sihirli topa benzetiyorum, çünkü sürprizler ve değişiklikler getirir. Sebep: İklim değişikliği, beklenmedik değişiklikler sunan bir sihirli top gibidir."

K.8: "İklim değişikliğini bir tablo üzerindeki renklerin hızla değişmesine benzetiyorum, çünkü beklenmedik şekilde değişir."

K.9: "İklim değişikliğini sahne gösterisindeki ani sahne değişimlerine benzetiyorum, İklim değişikliği, sahne değişikliği gibi aniden gerçekleşir ve şaşırtıcıdır."

K.22: "İklim değişikliğini, macera kitabı gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği, beklenmedik olaylar sunan bir macera kitabına benzer."

K.24: "İklim değişikliğini, değişken bölümler içeren bir kitapla benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği, sürpriz olaylar sunan bir kitap gibidir."

Kategori 3: Değişim, Dönüşüm ve Süreç Vurgulu ifadelere ilişkin olarak iklim değişikliği

En fazla metafor içeren bu kategori, öğrencilerin iklim değişikliğini sürekli bir dönüşüm süreci olarak gördüklerini açıkça göstermektedir. "*Kademeli dönüşümler*", "*küçük değişimler*", "*zamanın değişimlerini yansıtan bir ayna*", "*toplumsal dönüşümler*", "*gelişen canlı bir varlık*", "*ağaç büyümesi*", "*yüzün yaşlanması*", "*yenilenen sihir*", "*yeni bir sayfa*" gibi metaforlar, öğrencilerin iklim değişikliğini yavaş ama sürekli ilerleyen, geri dönüşü zor bir süreç olarak çerçevelediklerini göstermektedir. Bu kategori, iklim değişikliğinin öğrenciler için yalnızca çevresel değil, aynı zamanda bireysel, sosyokültürel ve duygusal dönüşümlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Metaforların önemli bir bölümü, iklim sürecinin "*küçük başlangıçlarla büyük sonuçlara*" ulaştığını ifade etmektedir. Bu durum, öğrencilerin iklim değişikliği konusunda birikimsel etki kavramına güçlü biçimde dikkat çektiğini göstermektedir. Ayrıca bu kategori, öğrencilerin uzun vadeli düşünme eğilimlerinin gelişmekte olduğuna; iklim değişikliğini bir "anlık felaket" değil, "süreçsel bir tehdit" olarak algıladıklarına

işaret etmektedir. Aşağıda değişim, dönüşüm ve süreç vurgulu ifadelerine ilişkin katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlara ait görüşmelere yer verilmiştir:

K. 16: “İklim değişikliğini aniden değişen hava durumu gibi düşünüyorum çünkü beklenmedik değişiklikler yaratır.”

K. 18: “İklim değişikliğini doğal manzaranın değişimi gibi düşünüyorum, çünkü beklenmedik değişiklikler gösterir.”

K. 20: “İklim değişikliğini değişen bir gezegen gibi düşünüyorum, çünkü beklenmedik değişiklikler getirir.”

K.21: “İklim değişikliğini, değişken bir ruh haliyle benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği, aniden değişen bir ruh hali gibidir.”

K.61: “İklim değişikliğini yaşam yolculuğu gibi benzetiyorum, çünkü İklim değişikliği, yeni zorluklar getirir.”

K. 110: “İklim değişikliğini kıyafet değişimine benzetiyorum, çünkü yavaşça gerçekleşiyor ama zamanla yeryüzünün görünümünü köklü bir şekilde değiştiriyor.”

K. 137: “İklim değişikliğini, çevresine etki eden bir ağaç gölgesi gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği büyük bir dikkati gerektirir.”

K. 140: “İklim değişikliğini, olayların seyrini değiştiren bir dönüm noktası gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği, yaşamın tüm yönlerini etkiler.”

Kategori 4: Zorluk, Kriz ve Tehdit ifadelerine ilişkin olarak iklim değişikliği

Bu kategoride yer alan metaforlar, öğrencilerin iklim değişikliğini korku, tehlike, kriz ve mücadele gerektiren bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir. “Korku çılgılığı”, “rayından çıkan tren”, “varoluşsal sorun”, “alarm zili”, “şok”, “zorlu yolculuk”, “meydan okuma” gibi metaforlar, öğrencilerin iklim değişikliğini psikolojik bir tehdit olarak gördüğüne işaret etmektedir. Bu metaforlar, öğrencilerin çevresel krizlerin yalnızca fiziksel sonuçlarını değil, duygusal ve varoluşsal etkilerini de hissettiklerini göstermektedir. Bu tür metaforların Irak gibi çevresel risklerin yüksek olduğu bir bölgede ortaya çıkması, öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerinin iklim algısını şekillendirdiğini göstermektedir. Metaforların niteliği, öğrencilerin iklim değişikliğini aciliyet gerektiren bir sorun olarak gördüğünü yansıtmaktadır.

Aşağıda bu kategoriye ait bazı öğrenci ifadeleri verilmiştir.

K. 114: “İklim değişikliğini, rayından çıkan bir tren gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği, sürprizlerle gelir ve trenin rayından çıkması gibi büyük etkiler yaratır.”

K.119: “İklim değişikliğini, korkutucu bir film gibi benzetiyorum, İklim değişikliği, rahatsız edici etkiler bırakan korkutucu bir film gibidir.”

K. 167: “İklim değişikliğini, kolektif bir bilinç gerektiren zihinsel bir meydan okuma gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği ortak düşünmeyi gerektirir.”

K. 174: “İklim değişikliğini, yenilikçi çözümler gerektiren bir kriz gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği yaşamı etkiler.”

K. 180: “İklim değişikliğini, dayanışma gerektiren ortak bir zorluk gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği herkes üzerinde etki yapar.”

K.186: “İklim değişikliğini, herkesin farkındalığını gerektiren varoluşsal bir soru gibi benzetiyorum; çünkü iklim değişikliği hepimizi etkiler.”

Kategori 5: Kolektif Bilinç, Diyalog ve Sorumluluk ifadelerine ilişkin olarak iklim değişikliği

Bu kategori, iklim değişikliğinin öğrencilerin zihninde toplumsal dayanışma, iş birliği ve ortak sorumluluk gerektiren bir süreç olarak temsil edildiğini göstermektedir. “Ortak bir zorluk”, “kolektif yürüyüş”, “küresel diyalog”, “ortak sorumluluk”, “çağrı”, “iş birliği gerektiren köprü” gibi metaforlar, iklim değişikliğinin çözümünün bireysel değil toplumsal ve küresel çabalarla mümkün olacağına yönelik bir farkındalığı ortaya koymaktadır. Bu kategori, öğrencilerin çevre sorunlarını yalnızca bireysel düzeyde değil, kolektif hareketin gerekliliği bağlamında ele aldıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu metaforlar, sürdürülebilir kalkınma eğitiminde vurgulanan “toplumsal sorumluluk”, “ortak çözüm üretme”, “katılımcılık” gibi değerlerle uyumludur. Aşağıda örnek ifadeler verilmiştir.

K. 162: “İklim değişikliğini, hayat dersleri öğrenen bir birey gibi benzetiyorum, sürekli olarak geliyor çünkü iklim değişikliği, farkındalık ve yanıt verme gerektiriyor.”

K. 177: “İklim değişikliğini, kolektif bir çaba gerektiren bir yürüyüş gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği herkes üzerinde etkilidir.”

K. 179: “İklim değişikliğini, iş birliği ve anlayış gerektiren küresel bir diyalog gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği herkes üzerinde etki yapar.”

K. 180: “İklim değişikliğini, dayanışma gerektiren ortak bir zorluk gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği herkes üzerinde etki yapar.”

K. 183: “İklim değişikliğini, kolektif düşünceye davet eden bir çağrı gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği iş birliği gerektirir.”

Kategori 6: Zincirleme Etkiler ve Küçükten Büyüğe Giden Süreçler ifadelerine ilişkin olarak iklim değişikliği

Bu kategorideki metaforlar (*domino taşları, kelebek etkisi, biriken küçük eylemler, suya atılan taş, girdap*) iklim değişikliğinin öğrenciler için nedensellik, küçük başlangıçların büyüyen etkileri ve birbirini tetikleyen olaylar zinciri şeklinde algılandığını göstermektedir. Bu kategori, öğrencilerin iklim değişikliği konusunda güçlü bir sistem düşüncesi geliştirdiklerini göstermektedir. Özellikle “*kelebek etkisi*” metaforu, öğrencilerin karmaşık sistemlerin nasıl küçük unsurlarla değişebileceğini bildiklerini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Aşağıda, bu kategoride bulunan bazı öğrenci ifadeleri verilmiştir.

K. 37: “İklim değişikliğini domino taşlarına benzetiyorum, çünkü bir dizi değişikliğe neden oluyor.”

K. 38: “İklim değişikliğini hikayelerdeki beklenmedik sürprizlerle benzetiyorum, İklim değişikliği, çevrede beklenmedik değişimler oluşturmaya açısından sürprizlere benzer.”

K. 111: “İklim değişikliğini, suyun girdabı gibi benzetiyorum, çünkü küçük başlıyor ama zamanla her şeyi değiştiren büyük bir güç haline geliyor.”

K. 215: “İklim değişikliği suya atılan bir taş gibidir, çünkü etrafındaki her şeyi etkileyen değişim çemberleri oluşturur.”

K.217: “İklim değişikliği biriken küçük eylemler gibidir, çünkü bunlar basit başlar ancak zamanla büyük bir etkiye sahip olacak şekilde gelişir.”

Kategori 7: Zamansallık ve Süreçsel Boyut ifadelerine ilişkin olarak iklim değişikliği

“*Duvar saati, kum saati, tarihteki önemli olaylar, ders yılı, hayatın olayları*” gibi metaforlar, öğrencilerin iklim değişikliğini zamanın akışıyla ilişkili, süreçsel, birikimli ve geri dönüşü zor bir olgu olarak gördüklerini göstermektedir. Bu kategori, iklim değişikliğinin öğrenciler tarafından “anlık bir olay” olarak değil, zaman içinde gelişen ve etkileri giderek yoğunlaşan bir tehdit şeklinde algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin iklim değişikliğini hem geçmiş hem gelecek perspektiflerinden değerlendirdiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Aşağıda zamansallık ve süreçsel boyut

ifadelerine ilişkin katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlara ait görüşmelere yer verilmiştir:

K. 51: “İklim değişikliğini ters çevrilmiş bir kum saati gibi benzetiyorum, çünkü yavaş ama sabit bir şekilde gerçekleşiyor ve durdurulamaz; tıpkı kumun saatin içinde sabit bir şekilde hareket etmesi gibi.”

K. 121: “İklim değişikliğini, duvarda bir saate benzetiyorum, çünkü yavaşça ilerler ama zamanla etkisi belirgin hale gelir, tıpkı saatin akrep ve yelkovanlarının sabit bir şekilde dönmesi gibi.”

K. 169: “İklim değişikliğini, öğrenme ve uyum gerektiren bir ders yılı gibi benzetiyorum, çünkü iklim değişikliği hayatımızı etkiler.”

K. 214: “iklim değişikliği daha çok tarihteki önemli olaylara benziyor, çünkü çevremizdeki her şeyi büyük ölçüde etkiliyor.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, Irak'ta ortaöğretim öğrencilerinin küresel iklim değişikliğini nasıl kavramsallaştırdıklarını metaforlar aracılığıyla incelemiş ve elde edilen veriler, öğrencilerin çevresel biliş, duyuşsal eğilimler, toplumsal farkındalık ve kültürel bağlamdan etkilenen düşünme biçimlerine ilişkin oldukça zengin ve çok katmanlı bir zihinsel yapı ortaya koymuştur. Analiz sonucunda öğrenciler tarafından üretilen metaforların yedi tematik kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu tematik yapı, öğrencilerin iklim değişikliğini tek bir boyuta indirgemeden; doğa olayları, zamansal süreçler, dönüşüm ve değişim dinamikleri, tehdit ve risk unsurları, toplumsal sorumluluk ve karmaşık çevresel etkileşimler gibi çok boyutlu bir perspektifle ele aldıklarını göstermektedir.

Bu sonuçlar, öğrencilerin iklim değişikliğini yalnızca fiziksel çevrede gözlemlenen doğal bir süreç olarak değil, aynı zamanda toplumsal, duygusal ve kültürel açıdan anlam yüklenen geniş kapsamlı bir olgu olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bulgular, Irak'taki genç kuşakların iklim değişikliğini hem bireysel hem de kolektif düzeyde etkileri bulunan bütüncül bir süreç olarak algıladıklarına işaret etmekte; bu yönüyle çevre eğitimi politikalarının kapsamlı biçimde yeniden ele alınması gerektiğine güçlü bir zemin sunmaktadır. Elde edilen bu bulgular, iklim ve iklim değişikliği konularında yapılan metafor araştırmalarının (Aydın, 2010a; Coşkun, 2010; Kelleci, 2014; Kılınç, 2013; Nerlich, 2010; Palaz & Akbaba, 2018; Pınar & Akdağ, 2012; Yaşar, 2024; Yıldırım & Utkugün, 2023) ortaya koyduğu sonuçlarla da uyumludur. Bu çalışmalar da öğrencilerin iklim değişikliğini çok yönlü, duygusal, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla birlikte ele aldıklarını vurgulayarak metaforların güçlü bir kavramsal gösterge olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenciler iklim değişikliğini hem "doğal bir olay" hem de "toplumsal ve psikolojik bir olgu" olarak görmektedir. Temaların genel yapısı, öğrencilerin iklim değişikliğini yalnızca fiziksel ve çevresel sonuçlarıyla ele almadığını; aynı zamanda onu insan davranışları, psikolojik tepki biçimleri ve toplumsal dinamiklerle birleşik bir kavram olarak gördüklerini göstermektedir. İlk tema olan *Doğa Olayları ve Doğal Süreçler* kategorisindeki metaforlar, öğrencilerin çevreyi gözlemledikleri fiziksel dünya ile güçlü bağlarını ortaya koyarken, *Zorluk, Kriz ve Tehdit* kategorisi iklim değişikliğinin duygusal yansımalarına işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin iklim değişikliğini yalnızca "çevresel bir gerçeklik" olarak değil, aynı zamanda "bireysel ve toplumsal etkileri olan çok boyutlu bir olgu" olarak konumlandığını göstermektedir.

İklim değişikliği öğrencilerin zihninde bir "süreç", "akış" ve "dönüşüm" fenomeni olarak belirmektedir. Metaforların önemli bir bölümü (özellikle üçüncü ve yedinci temalarda) iklim değişikliğini ani ve tek seferlik bir olaydan ziyade zamana yayılan, aşamalı, birikimli ve geri dönüşü zor bir süreç olarak betimlemektedir. Ağaç büyümesi, yüzün yaşlanması, kum saatinin işemesi, domino taşlarının devrilmesi gibi metaforlar, öğrencilerin iklim değişikliğinin bir süreç olduğunu, uzun vadeli etkiler yarattığını, başlangıç noktalarının küçük ama sonuçlarının büyük olabileceğini sezdiğini göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin iklim değişikliğini "anlık felaket" olarak değil "süreçsel tehdit" olarak kavradığını ortaya koymakta; bu da kavramsal olgunluk düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Öğrenciler güçlü bir sistem düşüncesi geliştirmiştir. Altıncı temada ortaya çıkan kelebek etkisi, domino etkisi ve girdap gibi metaforlar, öğrencilerin iklim değişikliğini çoklu nedenlerin çoklu sonuçlara yol açtığı karmaşık bir sistem olarak kavradığını göstermektedir. Bu durum özellikle dikkate değerdir çünkü gençlerde iklim değişikliğinin genellikle lineer bir çerçeveye (sebeup-sonuç) algılandığı bilinmektedir. Bu çalışmada ise öğrenciler küçük başlangıçların büyük sonuçlar yaratabileceğini, olayların birbirini tetiklediğini ve iklim sisteminin iç içe geçmiş süreçlerden oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler iklim değişikliğini tehdit, kriz ve belirsizlik kaynağı olarak tanımlamaktadır. Dördüncü tema, öğrencilerin iklim değişikliğine ilişkin duygusal tepkilerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Metaforlar arasında *korku çığı, raydan çıkan tren, alarm zili, kriz, zorlu yolculuk* sık sık vurgulanmıştır. Bu metaforlar, öğrencilerin çevresel sorunları yalnızca bilgi düzeyinde değil, duygusal ve psikolojik düzeyde deneyimlediğine işaret etmektedir. Özellikle Irak gibi çevresel kırılganlıkların yoğun olduğu bir ülkede gençlerin iklim değişikliğini yüksek tehdit düzeyiyle algılaması beklenen bir durumdur. Bu bulgu

aynı zamanda iklim değişikliğine ilişkin eko-kaygı seviyelerinin öğrenciler arasında yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

Kolektif bilinç, toplumsal sorumluluk ve küresel iş birliği vurgusu güçlüdür. Beşinci tema, öğrencilerin çevre sorunlarını bireysel eylemle çözülemeyecek bir alan olarak gördüğünü göstermektedir. Ortak yürüyüş, küresel diyalog, çağrı, dayanışma metaforları; iklim değişikliği ile mücadelede iş birliği, toplumsal katılım ve küresel ölçekte sorumluluk paylaşımı gerektiğinin farkında olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik oldukça ileri düzey bir kolektif bilinç geliştirdiğini göstermektedir ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (UNESCO-ESD) yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Öğrenciler duygusal, toplumsal ve bilişsel boyutları bütüncül bir yapıda birleştirmektedir. Temaların genel karakteri incelendiğinde öğrencilerin iklim değişikliğini doğal, duygusal, toplumsal, zamansal, süreçsel, karmaşık, etik boyutlarıyla birlikte anlamlandırdığı görülmektedir. Bu bütüncül düşünme biçimi, çevre eğitiminin temel hedeflerinden biri olan çok boyutlu iklim okuryazarlığının önemli bir göstergesidir. Öğrencilerin metaforlarının tek yönlü değil, çoklu perspektifleri bir araya getirerek oluşması dikkat çekici bir kavramsal olgunluk düzeyini göstermektedir.

Öğrenciler tarafından en sık tercih edilen metaforların “sürprizler”, “küçük değişimler” ve “tiyatrodaki hızlı değişimler” olması dikkat çekicidir. “Sürprizler” metaforu, iklim değişikliğinin öngörülemeyen, şaşırtıcı ve kimi zaman olumsuz sonuçlar doğuran bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. “Küçük değişimler” metaforu, iklim değişikliğinin yavaş fakat birikimli bir şekilde ilerleyen yapısına işaret ederken; “tiyatrodaki hızlı değişimler” metaforu, sürecin ani, dramatik ve dikkat çekici yönünü ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, öğrencilerin iklim değişikliğini hem gündelik yaşam deneyimleri hem de sanatsal imgeler aracılığıyla kavramsallaştırdıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, metaforların analizinden elde edilen bulgular, iklim değişikliğinin bireysel, toplumsal ve küresel düzeylerde nasıl anlamlandırıldığına ilişkin derinlemesine veriler sunmaktadır. Öğrencilerin metaforik algıları, iklim değişikliğini yalnızca bilimsel ve çevresel etkiler bağlamında değil; aynı zamanda toplumsal, psikolojik ve kültürel boyutlarıyla da ele aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, iklim değişikliği kavramının öğretiminde metaforların dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir. Öğrencilerin süreci hem küçük ölçekli ve kademeli hem de ani ve dramatik dönüşümlerle açıklamaları, eğitim süreçlerinde farklı boyutların birlikte işlenebileceğini göstermektedir. Böylece

iklim değişikliği öğretimi, öğrencilerin kavramı daha kapsamlı, çok katmanlı ve anlamlı bir biçimde içselleştirmelerine katkı sağlayabilecektir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ortaöğretim öğrencilerinin iklim değişikliğini çok boyutlu, dinamik ve zaman zaman belirsizlik içeren bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin metaforları, iklim değişikliğinin yalnızca doğal süreçlerle değil; bireysel sorumluluk, toplumsal dayanışma, psikolojik etkiler ve kültürel boyutlarla da ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, iklim değişikliği öğretiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması; eleştirel düşünme, değerler eğitimi ve problem çözme becerileriyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevede araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Müfredat güncellenmeli, öğrencilerin doğal süreçlere yoğunlaşan metaforları dikkate alınarak iklim değişikliğinin antropojenik nedenleri daha açık ve somut biçimde öğretilmelidir.
- Sistem düşüncesi temelli eğitim uygulamaları yaygınlaştırılmalı; çevresel ağlar, geri besleme döngüleri ve karmaşık süreçler deneyimsel yöntemlerle öğretilmelidir.
- İklim kaygısını azaltmaya yönelik psikososyal programlar uygulanmalı; öğrencilerin tehdit ve kriz merkezli metaforları dikkate alınarak duygusal dayanıklılık desteklenmelidir.
- Toplumsal sorumluluk ve kolektif eylem temelli öğrenme ortamları oluşturulmalı; öğrencilerin dayanışma ve ortak çaba vurgusu etkili çevresel projelerle pekiştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M.N. (2022). Assessment of urban entrances in the city of Samawa. *Pecialusis Ugdymas / Special Education*, 1(43).
- Ahmed, M. M. (2022). Conceptual metaphors in climate change discourse in the speeches of African vs. European political leaders: A cognitive approach. *Transcultural Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(2), 17-30.
- Akbaş, Y. & Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21 (1), 179-196.
- Akinoğlu, O. (2006). Coğrafya eğitimi ve toplum. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 1-12.
- Aslı, E. Ş. M. E., Demir, B. & Yağcı, Ç. (2021). Öğretmen adaylarının çevre sorunları ve yenilenebilir enerjiye yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 8(73), 2154-2166.
- Asplund, T. (2011). Metaphors in climate discourse: An analysis of Swedish farm magazines. *Journal of Science Communication*, 10(4), A01.
- Aydın, F. & Aydoğan Tatar, E. (2023). Local peoples metaphors on the concept of culture: The Case of Karamürsel District. *Bulletin of Educational Studies*, 2(1), 12-17.
- Aydın, F. & Coşkun, M. (2011). The metaphoric perceptions of gifted students towards “environment” concept (Ankara Sample- Turkey), *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 577-585.
- Aydın, F. & Yazıcı, Ö. (2014). Geography teachers’ metaphors concerning the concept of “map”. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:5, Sayı 15*.
- Aydın, F. (2010a). Secondary school students’ perceptions towards global warming: a phenomenographic analysis. *Scientific Research and Essays*, 5(12), 1566-1570.
- Aydın, F. (2010b). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu coğrafya dergisi*, 16(26), 25-44.
- Aydın, F. ve Güngördü, E. (2016). *Coğrafya eğitimde özel öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Aydın, F., Akça, M., & Akça, M. (2024). Öğretmenlerin deprem kavramına ilişkin metaforları. *Avrasya Beşerî Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-10.
- Benli Özdemir, E. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin iklim kavramına yönelik metaforik algıları ve görsel imajları*. VI. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi.
- Bozkurt, Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 5-24.

- Canbaba, Z. & Özey, R. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin “nüfus” ve “göç” kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemiyle incelenmesi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.54971/synergy.1221458>
- Casım, S. A. (2021). Öğrencilerin coğrafi kavramları kullanma becerilerinin analizi. *Güncel Eğitim ve Kalkınma Dergisi*, s. 132–136.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin “iklim” kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies*, 5, 919-940.
- Coşkun, M., Kaya, H., & Aydın, F. (2010). The perceptions of secondary school students towards earthquakes: A phenomenographic research. *World Applied Sciences Journal*, 9(9), 1013-1017.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-102.
- Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, O. (2014). The concept of weather event: A qualitative perspective from students. *The Anthropologist*, 18(2), 345–356.
- Çepni, S. & Şahin, Ç. (2012). Effect of different teaching methods and techniques embedded in the 5E instructional model on students' learning about buoyancy force. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 4(2), 97-127.
- Çetin, T., Kılcan, B., Güneş, C. & Çepni, O. (2015). Examining secondary school students' perceptions of the concept of migration: A qualitative study. *International Journal of Education*, 7(3), 97-120
- Çoban, O., Öntaş, T. ve Palaz, T. (2021). Sosyal bilgilerde kavram öğretimine ilişkin iyi uygulama örnekleri. R. Sever (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi içinde* (ss. 355-391). Pegem Akademi.
- Demir, C., & Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (4), 1085-1096..
- Dikmenli, Y., & Gezer, E. (2022). Öğretmenlerin toprak kavramına ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 96-110.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafyaya giriş I*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Doğanay, H. (2017). *Coğrafya bilim alanları sözlüğü*. Pegem Akademi. Ankara.
- Durmuş, E., & Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92.

- Ercan, A., & Palaz, T. (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekolojik vatandaşlık düzeyleri ile ekolojik ayak izleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 665–687.
- Erlat, E. (2013). *İklim sistemi ve iklim değişimleri*. Ege Üniversitesi Yayınları. İzmir.
- Erol, O. (2014). *Genel Klimatoloji*. Çantay Kitabevi. İstanbul.
- Field, C. B., Barros, V. R., Dokken, D. J., Mach, K. J., Mastrandrea, M. D., Bilir, T. E. & Chatterjee, M. (Eds.). (2014). *Climate change 2014: Impacts, adaptation, and vulnerability*. Cambridge University Press.
- Flusberg, S. J., Matlock, T., & Thibodeau, P. H. (2017). Metaphors for the war (or race) against climate change. *Environmental communication*, 11(6), 769-783.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of pragmatics*, 34, 1-14.
- Goehring, J. E. (1993). The encroaching desert: literary production and ascetic space in early Christian Egypt. *Journal of Early Christian Studies*, 1(3), 281-296.
- Göçer, A. & Akgül, O. (2020). Bir eğitsel materyal olarak karikatür ve eğitimde karikatür kullanımına yönelik kesitsel bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 13-28
- Güllü, U. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin toprak ve tarıma yönelik metaforik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Gümüş, H. E., & Akhan, N. E. (2024). Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik, kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma kavramlarına yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması. *International Primary Education Research Journal*, 8(3), 359-373.
- Gürten, E., & Köseoglu, P. (2019). Üniversite öğrencilerinin “toprak ve toprak kirliliği” kavramlarına ilişkin algılarının metafor ile analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 243-256.
- Gürler, S. A. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ve “doğal kaynaklar” kavramına yönelik metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 364-387.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2021). *Climate change 2021: The physical science basis*. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wgl/> *
- Karaca, A., & Palaz, T. (2025). Investigation of social studies teachers naturel disaster literacy levels in terms of various variables the case of Ankara Province. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 8(1), 36–64.
- Karakaş Özü, N. (2020). *Coğrafyada araştırma yöntemlerine giriş*. Çizgi Kitabevi. Ankara.
- Karakuş, U., Palaz, T., Kılcan, B., & Çepni, O. (2012). Sosyal bilgiler müfredatında yer alan çevre sorunları konularının öğretiminde karikatür kullanımının

öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 363–375.

- Kartal, F., & Ergün, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(2), 392-401.
- Kelleci, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Giresun*.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Kılcan, B., & Çepni, O. (2015). A qualitative examination of the perceptions of eighth grade students regarding the concept of environmental pollution. *Journal of International Environmental Application and Science*, 10(2), 239-250.
- Kılınç, Y. (2013). Coğrafya lisans öğrencilerinin hava durumu kavramını algılamaları: fenomenografik bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27), 401-415.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27 (3), 267-286.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2010). *Metaforlar-hayat, anlam ve dil*. Paradigma Yayınları. (Çev: Demir, G.Y.). İstanbul.
- Leiserowitz, A., Maibach, E., Roser-Renouf, C., Feinberg, G., & Rosenthal, S. (2014). *Climate change in the American mind: April 2014*. Yale University and George Mason University. Yale Project on Climate Change Communication.
- Lewis, M. (1970). Lost and found-in the wilderness: the desert metaphor in Cooper's The Prairie. *Western American Literature*, 5(3), 195-204.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965–977. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9)
- Meadows, M. E. (2020). Geography education for sustainable development. *Geography and Sustainability*, 1(1), 88-92.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- NASA. (2023). *Global climate change: Vital signs of the planet*. National Aeronautics and Space Administration, <https://climate.nasa.gov>

- Nerlich, B. (2010). "Climategate": Paradoxical metaphors and political paralysis. *Environmental Values*, 19, 419-442.
- Özdemir, M. A. (2004). İklim değişimleri ve uygarlık üzerindeki yansımalarına ilişkin bazı örnekler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 173-192.
- Özkartal, T. C., & Bozyiğit, R. (2020). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “çarpık kentleşme” kavramına yönelik metaforik algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 389-405.
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(2), 347-366.
- Palaz, T. (2023). Sosyal bilgilerde metafor. İ. H. Demircioğlu, S. Kaymakçı ve E. Demircioğlu (Ed.), *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi araştırmaları el kitabı II* içinde (ss. 431-471). Pegem Akademi.
- Palaz, T., & Akbaba, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sosyal Bilimler Eğitiminde Küresel Sorunlar ve Öğretimi. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 1213-1240.
- Patton, M.Q., (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pınar, A., & Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim, rüzgâr, sıcaklık, yağış, erozyon, ekoloji ve harita kavramlarını anlama düzeyi. *İlköğretim Online*, 11(2), 530-542.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155
- Saleh, K. (2015) *Türkiye (2005) ve Irak (2011) ortaöğretim coğrafya müfredatı programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selman, A.H. (2018). *Arap dünyasında coğrafya öğretimindeki sorunlar*. İbn Haldun Yayınları.
- Semenderoğlu, A., & Arslan, K. (2024). Coğrafya eğitiminde arazi çalışmalarına ilişkin coğrafya öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (34).
- Sever, R. (2005). Coğrafya öğretim programlarında doğal mevsim kavramı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(13), 117-133.
- Shuell, T. J., 1990, Teaching and learning as a problem solving, *Theory into Practice*, 29, 2, 102-108.
- Skinemoe, J. (2009). *Metaphors in climate change discourse*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), The Department of Literature, Area Studies and European Languages, The University of Oslo.
- Stoltman, J. P. (1990). *Geography education for citizenship*. Publications Manager, Social Studies Development Center, Indiana University.
- Şahin, C. (2001). *Türkiye’de Coğrafya Öğretimi (Sorunlar-Çözüm Önerileri)*. Ankara:Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Şahin, M. H. & Kaya, H. (2016) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:5.
- Thacker, E. (2018). Notes on the axiomatic of the desert. In *A City of Heretics* (pp. 75-82). Routledge.
- Üyümez, M. E., & Yılmaz, A. O. (2025). Examining tax penalties in views of taxpayers and tax officials: A phenomenological study. In Ş. Tosunoğlu & S. Kasal (Eds.), *Fiscal policy: Navigating today's challenges* (pp. 1–19). Peter Lang.
- Yaşar, N. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Yıldırım, R., & Utkugün, C. (2023). Lise öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bilgi ve algıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(4), 998-1013. <https://doi.org/10.30703/cije.1276147>
- Yılmaz, A. O., & Üyümez, M. E. (2023). *Effects of artificial intelligence on tax inspections*. In M. E. Üyümez & C. Hacıköylü (Eds.), *Current debates on public finance theory and practice* (pp. 207–218). Peter Lang.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- URL 1: <https://sozluk.gov.tr/> 20.07.2025 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- URL 2: <https://docs.neu.edu.tr/staff/fatmagul.cirhinlioglu/> 24.01.2025 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- URL 3: <https://www.goc.gov.tr/goc-tarihi> 23.04.2025 23.04.2025 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- URL 4: <https://www.iraq-businessnews.com/tag/samawah/> 23.04.2025 tarihinde erişim sağlanmıştır.

BÖLÜM 16

Matematik Eğitiminde Dijitalleşme Sürecine Yönelik Araştırmaların Eğilimleri: Türkiye Örneği

Nisa Demirelli¹ & Müzeyyen Bulut Özek²

¹MEB, Elazığ, 0009-0002-1555-6725

² Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Elazığ, 0000-0001-7594-8937

1. Giriş

21. yüzyılın en belirleyici unsurlarından biri olan teknoloji, günümüzde yaşamın neredeyse tüm alanlarına nüfuz etmiştir. Bu alanlardan biri de eğitim ve öğretim süreçleridir. Teknolojinin eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle birlikte, eğitim alanında önemli yenilikler ortaya çıkmış ve öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarında köklü değişimler yaşanmıştır. Özellikle matematik dersinde, teknolojinin sürece dâhil edilmesi öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmıştır. Matematikğin doğası gereği soyut kavramlar içermesi, öğrencilerin bu dersi zor olarak algılamalarının temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Baki, 1996). Ancak soyut kavramların çeşitli materyaller aracılığıyla somutlaştırılması, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırmış ve anlama süreçlerini olumlu yönde etkilemiştir. Eğitimde teknoloji kullanımının sağladığı ek materyaller sayesinde soyut kavramların somutlaştırılması hız kazanmış, öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumları azalmış ve başarı oranları yükselmiştir. Öğrenme sürecinde birden fazla duyuya hitap eden araçların kullanılması, öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve başarısını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Çağın sunduğu teknolojiler, ek materyallere zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın erişim imkânı sağlayarak öğrenme sürecini daha esnek ve etkili hale getirmiştir.

Bu gelişmelerle birlikte eğitim alanında yeni bir kavram olarak “Eğitim Teknolojileri” ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojileri, küresel ölçekte etkili olmuş ve birçok ülke bu sürece dâhil olabilmek için çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Türkiye’nin eğitim ve öğretim geçmişi incelendiğinde, teknoloji entegrasyonuna yönelik dikkat çekici girişimler görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2010–2014 Stratejik Planı’nda internet erişim kolaylığı ve “Gelecek için Eğitim” projesi gibi eğitimde teknolojinin aktif kullanımına yönelik hedefler belirlemiştir (MEB, 2010). 2015–2019 Stratejik Planı’nda ise eğitimin niteliğini artırmak, kalifiye mezun sayısını yükseltmek ve kurumsal kapasiteyi geliştirmek öncelikli hedefler arasında yer almıştır (MEB, 2013). 2015 yılında başlatılan FATİH Projesi ile tüm okullarda teknolojinin etkin kullanımının sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2015). 2016 yılında ise Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) eğitimi gündeme gelmiş ve MEB tarafından “STEM Eğitimi Raporu” yayımlanmıştır (MEB, 2016). 2019–2023 Stratejik Planı’nda öğrenme süreçlerini destekleyen dijital içeriklerin geliştirilmesi ve beceri temelli dönüşümün sağlanmasıyla, öğrenci ve öğretmenlere eşit öğrenme ve öğretme fırsatları sunulması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Son olarak, 2024–2028 Stratejik Planı’nda dijital içerik kullanımının artırılması ve öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi öncelikli hedefler arasında yer almıştır (MEB, 2023). Bu bağlamda, MEB’in stratejik planları eğitimde teknoloji entegrasyonunu desteklemek ve eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla önemli adımlar atıldığını göstermektedir. Türkiye’nin eğitim politikalarında teknoloji kullanımına yönelik bu sistematik yaklaşım, çağdaş eğitim anlayışının gereklilikleriyle uyumlu bir

dönüşüm sürecini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın matematik eğitiminde dijitalleşme süreci alanında 2019 ile 2023 yılları arasında Türkiye merkezli dergilerde yayınlanmış makalelerin içerik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Bu analiz, öğretmenlere kullanılan teknolojik araçlar hakkında bilgi vermenin yanı sıra, araştırmacılara da mevcut literatürün resmedilmesi konusunda fikir verecektir.

2.Yöntem

Bu çalışmada matematik eğitiminde dijitalleşme süreci alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeliyle yapılan çalışma, nitel araştırma yöntemine göre incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217).

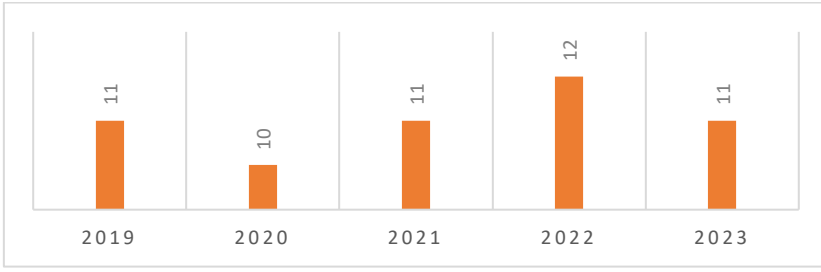
Çalışmanın amacı doğrultusunda matematik eğitiminde dijitalleşme süreci alanında önceki yıllarda mevcut durumu ortaya çıkarmak için belirli periyotlarda yapılan yayınları inceleyen sistematik literatür çalışmaları mevcuttur (İncikabı, Serin, Korkmaz, ve İncikabı, 2017; Tabuk, 2019; Tatar, Kağızmanlı, ve Akkaya, 2013). Bu çalışmada 2019 ve 2023 yılları sınırlaması kullanılarak Google Akademik tarama merkezinde matematik eğitiminde dijitalleşme, matematik eğitiminde teknoloji kullanımı, içerik analizi anahtar kelimeleri ile ulaşılmış olan toplam 55 çalışma incelenmiştir.

1. Bulgular

Araştırmalar sonucunda 50 makaleye ulaşılmış ve ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına incelenen makalelerin yayın yıllarına, yazar sayısına, dergi eğilimleri, araştırma yöntemi, örneklem düzeyleri ve sayıları, veri toplanan bölge, veri toplama aracı, veri analizi ve kullanılan teknolojilere göre yer verilmiştir.

1.1. Makalelerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın yayın yıllarına göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.

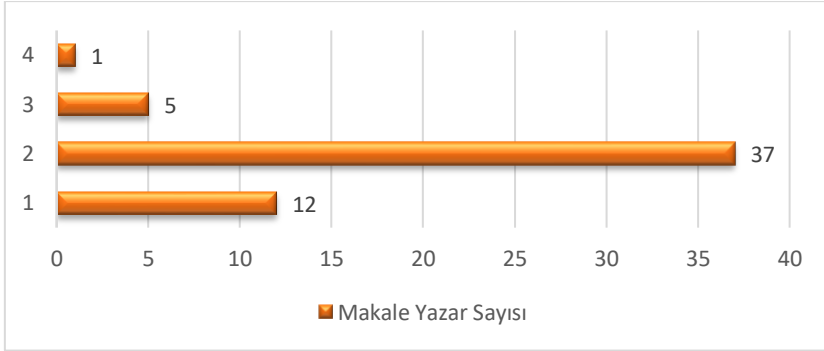


Şekil 1: Makalelerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere en çok yayın 2022 yılında, en az yayın 2020 yılında yapılmıştır. Genel tabloyu yorumlarsak matematik eğitiminde dijitalleşme sürecinde belirlenen kriterlerde her yıl ortalama 11 makale yayınlanmıştır.

1.2. Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın yazar sayısına göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Şekil 2’de en çok tercih edilen makale yazar sayısının iki olduğu tespit edilmiştir. En az tercih edilen yazar sayısının dört olduğu, üç yazarlı makale sayısının beş, bir yazarlı makale sayısının on iki olduğu görülmüştür.

1.3. Makalelerin Dergi Eğilimlerine Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın dergi eğilimlerine göre dağılımı Şekil 3’de gösterilmiştir.

Dergi Adı	Makale Sayısı
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimlerine Genel Bakış Dergisi	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Ege Eğitim Dergisi	1
Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi	1
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi	1
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi	1
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1
Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
TESAM Akademi Dergisi	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	1
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Milli Eğitim Dergisi	1
Öğretim Teknolojileri Ve Öğretmen Eğitimi Dergisi	1
Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi	1
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	5
Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi	2
Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi	1
Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi	1
Turkish Studies - Educational Sciences	1
Türkçe Çevrimiçi Tasarım Sanat ve İletişim Dergisi	1
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
Sanat Tarihi Dergisi	1
Eğitimde Güncel Araştırmalar Dergisi	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi	1
Tarih Okulu Dergisi	1

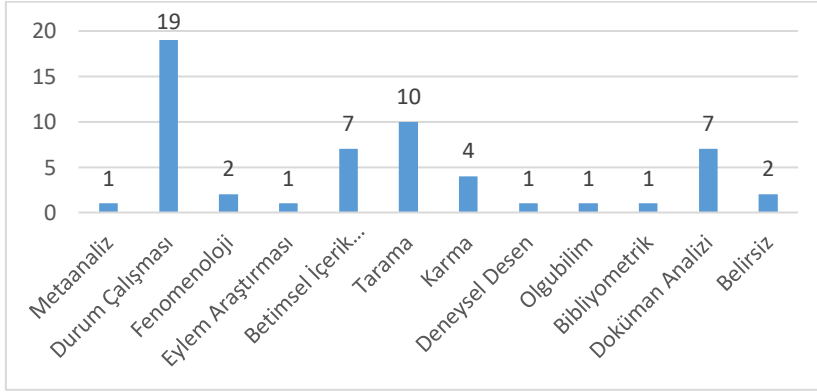
Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi	1
Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi	1
Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi	1
Bayburt Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi	1
Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi	1
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi	1
Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi	1
Toplam	50

Şekil 3: Makalelerin Dergi Eğilimlerine Göre Dağılımı

Şekil 3’de matematik eğitiminde dijitalleşme alanında birçok farklı dergide yayın yapıldığı görülmüştür. En çok yayın yapan derginin beş makale ile Buca Eğitim Fakültesi Dergisi olduğu, onu takip eden derginin ise üç makale ile İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi olduğu tespit edilmiştir.

1.4. Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 4’de gösterilmiştir.

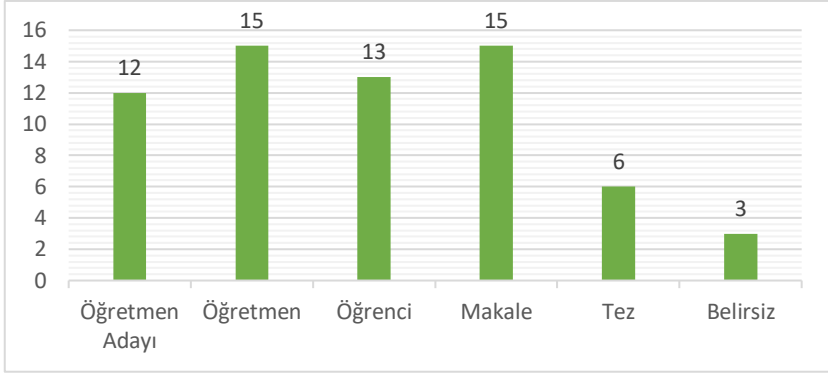


Şekil 4: Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Şekil 4’de makalelerde en çok kullanılan araştırma yönteminin on dokuz ile durum çalışması, devamında on ile tarama olduğu, yedi ile doküman analizi olduğu tespit edilmiştir. En az kullanılan yöntemler ise meta-analiz, eylem araştırması, deneySEL desen, olgubilim ve bibliyometriktir. Çalışmada iki makalenin araştırma yöntemi tespit edilememiştir.

1.5. Makalelerin Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın araştırma örneklem düzeyine göre dağılımı Şekil 5’de gösterilmiştir.

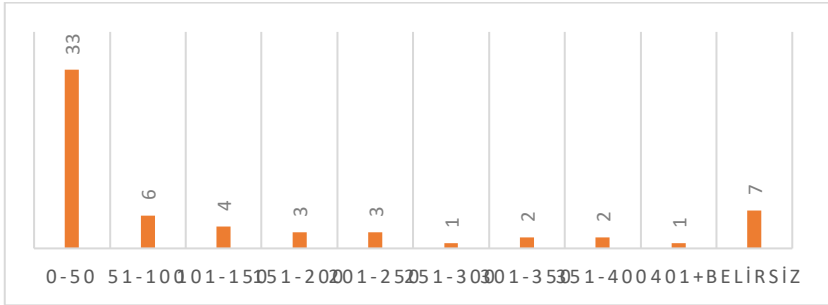


Şekil 5: Makalelerin Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Şekil 4’de makalelerde en çok tercih edilen 2 adet araştırma yöntemi vardır. Bunlar on beş adet ile öğretmen ve makaledir. Sonrasında on üç adet ile öğrenci, on iki adet ile öğretmendir. Çalışmada bulunan üç makalenin örneklem düzeyi belirlenememiştir.

1.6. Makalelerin Örneklem Sayılarına Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın araştırma örneklem sayılarına göre dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir.

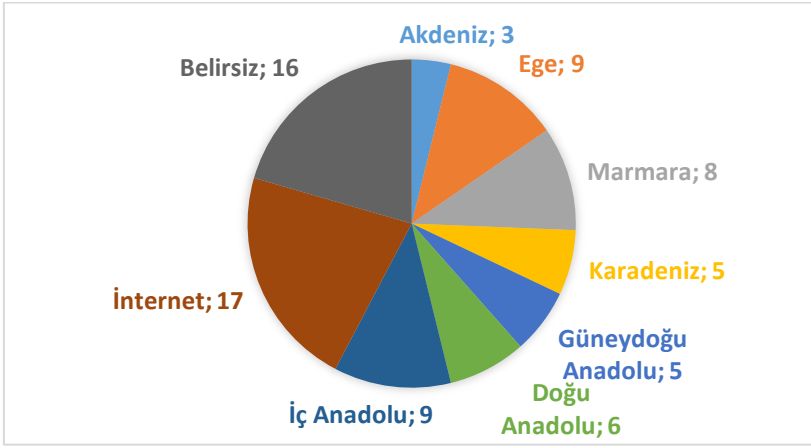


Şekil 6: Makalelerin Örneklem Sayılarına Göre Dağılımı

Şekil 6’da makalelerde en çok tercih edilen örneklem sayı aralığının 0-50 olduğu görülmüştür. 401+ örneklem aralığında sadece bir çalışma mevcuttur. İncelemede yedi makalenin örneklem sayısına ulaşamamıştır.

1.7. Makalelerin Veri Toplanan Bölgelere Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın veri toplanan bölgelere göre dağılımı Şekil 7’de gösterilmiştir.

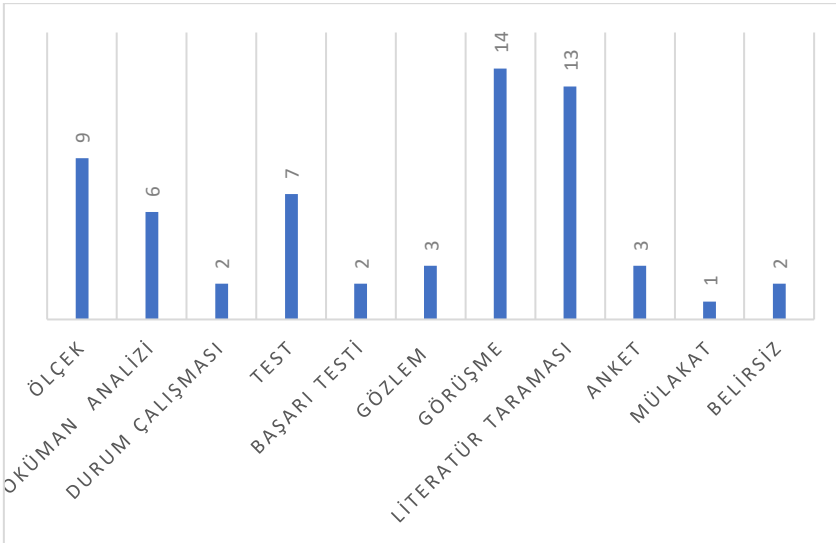


Şekil 7: Makalelerin Veri Toplanan Bölgelere Göre Dağılımı

Şekil 7’de veri toplanmak için en çok tercih edilen bölgenin internet olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada on altı makalenin verilerinin hangi bölgede toplandığı bulunamamıştır. Diğer bölgeler içinde en çok tercih edilen yerler dokuz ile İç Anadolu ve Ege bölgesidir.

1.8. Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın veri toplama araçlarına göre dağılımı Şekil 8’de gösterilmiştir.



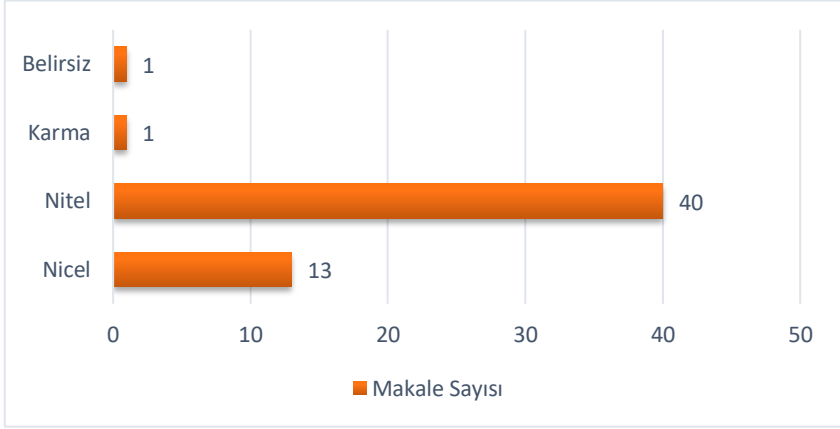
Şekil 8: Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Şekil 8’de incelenen makalelerde on adet veri toplama aracı tespit edilmiştir. En çok tercih edilen on dört ile görüşme, devamında on üç ile literatür

taramasıdır. En az tercih edilen araç ise mülakattır. Araştırmada iki makalenin veri toplama aracı tespit edilememiştir.

1.9. Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmanın veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9: Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Şekil 9’da makalelerde kullanan veri analiz yöntem çeşidinin üç olduğu görülmüştür. En çok kullanılan yöntem nitel veri analizidir. En az kullanılan yöntem karma analiz yöntemidir. İncelenen çalışmaların birinin veri analiz yöntemi tespit edilememiştir.

1.10. Makalelerde Kullanılan Teknolojilere Dağılımı

Araştırma sonucunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan 55 çalışmada kullanılan teknolojilere göre dağılımı Şekil 10’da gösterilmiştir.

Kullanılan Teknoloji	Makale Sayısı
Öğretim Teknolojileri	11
Dijital Öykü	2
QR Kod	1
Geogebra	9
Cabri 3D	4
Dinamik Geometri Yazılımı	5

Sanal Manipulatifler	1
Eğitsel Dijital Oyun	3
Arttırılmış Gerçeklik	4
Geometer Sketchpad	4
TinkerPlot	1
Hesap Makinesi	2
WhatsApp	1
Video	3
Mobil Teknoloji	5
Manga Çizgi Roman	1
Kahoot!	1
Yapay Zekâ	1
ZOOM	1
Game On	1
Class Dojo	1
Reading Tree	1
Sanal Gerçeklik	1
Uzaktan Eğitim	4
FATİH	2
EBA	6
Projeksiyon	1
Bilgi İletişim Teknolojileri	3

Bilgisayar Destekli Eğitim	4
Akıllı Tahta	6
Dinamik Matematik Yazılımı	4
Scratch	1
SketchUp	1
Belirsiz	1
Toplam	97

Şekil 10: Makalelerde Kullanılan Teknolojilere Dağılımı

Şekil 10’da en çok kullanılan teknoloji on bir ile öğretim teknolojileridir. Devamında dokuz ile Geogebra, altı ile Eba ve akıllı tahtadır. İncelenen makalelerin bir tanesinde kullanılan teknoloji yöntemi belirlenememiştir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim süreçlerine teknolojinin entegre edilmesi, öğrencilerin derslere yönelik tutumlarında olumlu değişimlere yol açmakta; başarı oranlarının artmasına ve derslere karşı ilginin yükselmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle matematik derslerinde soyut kavramların somut kavramlara kıyasla daha güç anlaşılması, öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu bağlamda, soyut kavramların ek materyaller aracılığıyla somutlaştırılması, öğrenme sürecinin verimliliğini ve hızını artırmakta; eğitim teknolojileri bu süreçte önemli bir rol üstlenmektedir. Ders içeriklerine uygun biçimde hazırlanan ek materyaller, öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutarak öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir.

Bu çalışma kapsamında, 2019–2023 yılları arasında Türkiye merkezli dergilerde yayımlanmış matematik eğitiminde dijitalleşme sürecine ilişkin toplam 55 makale incelenmiştir. Bulgulara göre, en fazla yayın 2022 yılında gerçekleştirilmiştir (Şekil 1). Yazar sayısı açısından en çok iki yazarlı çalışmaların tercih edildiği görülmektedir (Şekil 2). Dergi dağılımında ise en fazla yayının Buca Eğitim Fakültesi Dergisi’nde yer aldığı belirlenmiştir (Şekil 3). Araştırma yöntemleri bakımından tarama modelinin en çok tercih edilen yöntem olduğu saptanmıştır (Şekil 4). Örneklem düzeyinde öğretmenlerin ve makalelerin ağırlıklı olarak tercih edildiği (Şekil 5), örneklem büyüklüğünde ise 0–50 aralığının öne çıktığı görülmektedir (Şekil 6). Veri toplama bölgesi açısından internetin en çok kullanılan kaynak olduğu (Şekil 7), veri toplama aracı

olarak görüşmenin ön plana çıktığı (Şekil 8) ve veri analizinde nitel yöntemlerin daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir (Şekil 9). Kullanılan teknolojiler açısından ise öğretim teknolojileri, GeoGebra, EBA ve akıllı tahta en sık tercih edilen araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, eğitim süreçlerine teknolojinin entegre edilmesi ders içeriklerinin zenginleşmesini ve öğrenme süreçlerinin daha etkili hale gelmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda, teknolojik gelişmelerin yakından takip edilmesi ve eğitim ortamlarının gerekli teknolojik donanımlarla desteklenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, bu çalışmalar aracılığıyla öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, çağdaş eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Altan, A., & Bahadır, E. (2023). Türkiye’de Matematik Eğitiminde Eba (Eğitim Bilişim Ağı) Kullanımı ile İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1751-1786.
- Altıkardeş, E., & Koyunkaya, M. Y. (2020). Matematik temelli çeşitli teknoloji uygulamalarının lise öğrencilerinin katı cisim ve boyut konularındaki algılarına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 40-68.
- Ardıç, M. A. (2021). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Ve Teknoloji Entegrasyon Düzeylerinin Belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 391-414.
- Arı, A., Demir, B., & Işık, B. B. (2019). Matematik eğitiminde manga çizgi roman kullanımı. *Bayburt Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(2), 261-265.
- Arı, A. A., & Işık, B. B. (2022). Türkiye’de matematik eğitimi alanında teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının betimsel içerik analizi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 111-128.
- Arslan, E. H., & Bilgin, E. A. (2020). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı ve video ile öğretimin teknoloji tutumuna etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(1), 41-50.
- Arslan, G. B., Kızılay, E., & Hamalosmanoğlu, M. (2022). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 39-55.
- Ayhanöz, G. S. Matematik Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı. *Sosyal Beşeri Ve Eğitim*, 172.
- Baki, A. (1996). Matematik öğretiminde bilgisayar her şey midir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Battal, A., & Çalışkan, A. (2021). Bilgisayar destekli matematik eğitimi alanında 2015-2019 yılları arasında yapılan araştırmaların incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2258-2287.
- Bayındır, G., & Kahraman, B. (2023). Eğitimde Zorunlu Dijitalleşme: Uzaktan/Online Eğitim Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar Ve Sosyolojik Yansımaları. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 101-134.
- Bayrak, N., & Bayrak, G. (2021). Eğitimde teknoloji kullanımı içerikli hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenine etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1009-1041.

- Berigel, D. S., & Karal, H. (2020). İştme Engelli Öğrencilere Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı: Bir Özel Durum Çalışması. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 72-85.
- Boz, İ., & Özerbaş, M. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 56-66.
- Bozkurt, G. (2022). Matematik eğitiminde teknoloji odaklı gerçekleştirilen bir proje kapsamında matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik görüş ve farkındalıklarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 196-211.
- Bülbül, B. Ö., Elçi, A. N., Güler, M., & Güven, B. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli ortamda geometri problem çözme stratejilerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 403-432.
- Çetintav, G., & Yılmaz, R. (2022). Matematik ve geometri eğitimi alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yayınlanmış makalelerin sistematik olarak incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 47-61.
- Çiçek, S. C., & Köse, T. B. K. (2023). Farklı algısal öğrenme stiline sahip ortaokul öğrencilerinin mutlak değere ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesinde bilgisayar destekli matematik öğretiminin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2365-2387.
- Demir, B. A., & Kandemir, C. (2020). Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamaları Üzerine: “Sınıfta Ben De Varım” Projesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(4), 339-354.
- Diri, E., & Açıkgül, K. (2021). Lise öğrencilerinin matematik öğrenmede mobil teknoloji kabul düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11 (2), 494-516.
- Doğan, S., & Temir, V. (2022). Matematik dersleri uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendi. *Bir durum çalışması. O. Zahal & H. Taş (Ed), Eğitimde Güncel Araştırmalar içinde (ss. 1-26). Gece Kitaplığı.*
- Durak, H. Y., & Yılmaz, F. G. K. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278.
- Erden, M. K., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Erdener, K., & Gür, H. (2019). Ortaokul matematik derslerinde dinamik geometri yazılımı Geometer's Sketchpad kullanımı ile ilgili öğrenci

- görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 364-377.
- Erol, İ., & Çayak, S. (2023). Küresel Dünyada Modernleşme Eğilimi Olarak Eğitimin Dijitalleşmesi1. *Journal of History School*, 62, 353-380.
- Esendemir, O. (2023). Covid-19 pandemi döneminin ilkökul matematik eğitimi sürecine yansımaları: uygulamalar, yeterlilikler ve karşılaşılan sorunlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 197-223.
- Güler, T., Ustun, A. B., & Yılmaz, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Eğitiminde Mobil Uygulamalar Kullanım Öz Yeterliliği/Secondary School Students' Self-Efficacy Towards Using Mobile Applications in Mathematics Lessons. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 101-112.
- Güney, Z., Semerci, A., & Özden, T. (2023). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 149-164.
- İnce-Muslu, B., & Erduran, A. (2020). Matematik eğitimine teknoloji entegrasyon sürecinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 258-273.
- İncikabı, L., Serin, M. K., Korkmaz, S., & İncikabı, S. (2017). Türkiye’de 2009-2014 yılları arasında yayımlanan matematik eğitimi çalışmaları üzerine bir araştırma.
- İskenderoğlu, T. A., & Konyalıhatipoğlu, M. (2021). Matematik öğretmenlerinin bakış açısıyla Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı dersler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 235-262.
- Karlinger, P., & Erbaş, Ç. (2024). A Content Analysis of Technology Enhanced Learning in Mathematics Education Studies Between 2017 And 2022. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 214-233.
- Kaya, D., & Aydoğdu, Ş. (2022). Teknoloji destekli matematik eğitimi: Türkiye’deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(Dijitalleşme), 185-203.
- Keskinkılıç, M., & Kuk, M. (2023). Eğitimde dijital dönüşüm ve EBA farkındalık düzeyinin belirlenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 24-39.
- Korkmaz, Ö. 2017-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Matematik Eğitiminde Öğretim Teknolojileri Kullanımı Eğilimleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 94-122.
- Korkmaz, S., & Biber, A. Ç. (2022). Matematik öğretmen adaylarının teknoloji destekli argümantasyon tabanlı öğretim uygulamasıyla ilgili

görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 545-558.

Koyunkaya, M. Y., & Bozkurt, G. (2019). Matematik öğretmen adaylarının tasarladığı geogebra etkinliklerinin matematiksel derinlik ve teknolojik eylem açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 515-544.

Koyunkaya, M. Y., & Taşdan, B. T. (2019). Matematik öğretmen adaylarının ders planlarının teknoloji entegrasyonu açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1137-1166.

Küçükali, R., & Coşkun, H. C. (2021). Eğitimde Dijitalleşme Ve Yapay Zekânın Okul Yöneticiliğindeki Yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135.

MEB (2010), Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı.

MEB (2013), Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı.

MEB (2015), Eğitimde Fatih Projesi, Eğitim Teknolojileri Zirvesi 2015.

MEB (2016), Yenilik Ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

MEB (2018), Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı.

MEB (2022), Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik Planı.

Meço, G., & Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.

Özçakır, B., & Aydın, B. (2019). Artırılmış gerçeklik deneyimlerinin matematik öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(2), 314-335.

Özdemir, N., & Erduran, Y. D. A. (2019). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-47.

Özdemir, D., & Özçakır, B. (2019). Kesirlerin öğretiminde artırılmış gerçeklik etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 21-41.

Öztop, F. (2022). Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 66-81.

- Parlak, B. (2019). Bir Kamu Hizmeti Ve Politikası Alanı Olarak Eğitimde Teknolojik Gelişimin İzlerini Sürmek Ve Dijital Eğitim. *Tesam Akademi Dergisi*, 6(1), 77-95.
- Poçan, S. (2023). Matematik eğitiminde dijital oyun tabanlı öğrenme üzerine bibliyometrik analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 648-669.
- Poçan, S., Altay, B., & Yaşaroğlu, C. (2021). Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımına yönelik veli görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 500-532.
- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590.
- Şahin, M. C., & Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Şen, E. Ö. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla tv’de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 71-83.
- Tabuk, M. (2019). Lisansüstü tezlerde bilgisayar destekli matematik öğretimi uygulamaları: Meta-sentez çalışması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 656-677.
- Taşdan, B. T. (2021). Türkiye’de matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını inceleyen araştırmaların betimsel içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 724-743.
- Taştepe, M., & Alkan, S. (2023). Matematik Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algıları. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 752-781.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B., & Akkaya, A. (2013). Türkiye’deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının İçerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 33-45.
- Tılıç, G. (2020). Eğitimde dijitalleşme kapsamında oyunlaştırma kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (26), 671-695.
- Topçu, E., & Masal, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz-değerlendirme algılarına bir bakış. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 147-167.
- Türel, Y. K., & Akgün, K. (2021). Zihinsel Yetersizliği Bulunan Bireylerin Matematik Eğitiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı: Bir Literatür Taraması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1221-1234.

- Ünal, D. Ö., & Filiz, M. (2023). Matematik Eğitimi Araştırmalarında Dinamik Geometri Yazılımlarının Kullanımı. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 494-516.
- Ünlü, M. (2023). Matematik eğitiminde etkinlik geliştirmede QR kod uygulamaları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), 164-179.
- Yıldırım, A., Ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9th Ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. G., & Körpeoğlu, S. G. (2020). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Akıllı Tahta Teknolojisi Kullanımı ile İlgili Görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(5).

BÖLÜM 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi ve Uygulamaları

Gurbet Kara¹ & Melike Yörüko²

¹Bartın Üniversitesi, ORCID: 0009-0001-0542-4609

² Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi, ORCID:0000-0002-8795-2981

Giriş

Küreselleşme sürecinde toplumlar giderek daha heterojen bir yapıya bürünmekte ve bu çeşitlilik eğitim ortamlarına da belirgin olarak yansımaktadır. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim, eğitim alanındaki kritik konulardan biri haline gelmiştir. Çokkültürlü eğitim, öğrenciler arasında ırk, etnik köken, cinsiyet, engel durumu ve sosyal sınıf temelli çeşitliliğin görünür kılındığı ve tüm bireylerin öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayan değerli bireyler olarak kabul edildiği okul iklimlerinin oluşturulmasıdır (Banks & Banks, 2019). Bu bakış açısına göre çokkültürlü sınıf ortamı farklı dil, din, ırk veya milletlerden gelen çocukların yanı sıra farklı öğrenme biçimleri, tercihler, bireysel gereksinimler ve yetenekleri de kapsamaktadır (Ponciano & Shabazian, 2012).

Kültüre duyarlı öğretmenler, çocukların deneyimlerini, inançlarını, kültürel bilgilerini ve davranışlarını sınıfa ve müfredata uyumlu hale getirir (Gay, 2018). Öğretmenlerin, çocukların farklılıklarını anlayıp bu farklılıklara yönelik uygun eğitim uyarlamaları ve kültürel olarak kapsayıcı sınıf ortamları oluşturması kritik öneme sahiptir (Moore, 2005; Trawick-Smith, 2018). Ancak öğretmenlerin bu rolü yerine getirmesi çoğu zaman kolay değildir. Çocukların farklı sosyo-kültürel geçmişe sahip olması öğretmenlerin uyarlama yapmasını ve kapsayıcı öğrenme ortamlarını sağlamasını güçleştirebilmektedir.

Bu durumun temel nedenlerinden biri, öğretmenlerin “farklılıklardan bahsetmenin önyargıya yol açabileceği” yönündeki yanlış inanışlarıdır. Derman-Sparks, Edwards ve Goins, (2020), bazı öğretmenlerin insanlar arasındaki farklılıklar hakkında konuşmanın önyargıya neden olmasından endişe ederek yalnızca insanların benzerliklerini öğretmenin daha iyi olacağını düşündüğünü, ancak çocukların önyargıyı, yetişkinlerin farklılıklara verdiği tepkiye göre öğrendiğini belirtir. Bu doğrultuda dünya vatandaşı yetiştirmede ilk temelleri atan okul öncesi öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim yaklaşımlarını benimseyen öğretmenler olması önem taşımaktadır.

Güncel araştırmalar da öğretmenlerin kültürel açıdan farklı geçmişlere sahip çocuklarla çalışırken kendilerini yeterli hissetmediğini ortaya koymuştur (Chen, Chen & Lin, 2017; Slot, Romijn & Nata, 2019; Romijn, Slot & Lesema, 2021). Özel (2024), Türkiye’de gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik bilgilerinin sınırlı olduğunu ve farklı bilgi birikimine sahip çocuklar için sınıfı düzenlemek ve müfredatı onlar için uyarlamak yerine mevcut eğitim müfredatına uyum sağlamaları gerektiğine inandıklarını saptamıştır. Öte yandan Abdullah ve Abdullah (2018), okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim konusunda sınırlı bir anlayışa sahip olduğunu ve bu kavramı ne ölçüde kavradıklarının belirsiz olduğunu belirtmiştir. Phoon, Abdullah ve Abdullah (2013) ise okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında çoğunlukla gelenek-görenekler, yemekler ve danslar gibi kültürel unsurları yüzeysel biçimde ele alan turistik

yaklaşımı benimsediklerini ifade etmektedir. Oysa turistik yaklaşımın ötesine geçerek anlamlı kültürlerarası katılımı destekleyen pedagojik yaklaşımların benimsenmesi, çocukların hem kendilerine hem de başkalarına saygı duymalarını ve önyargıdan uzaklaşmalarını desteklemede çok daha etkili olabilir (Derman-Sparks, 1989).

Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi kavramsal ve uygulamalı düzeyde nasıl anlamlandırdıklarının, sınıf içi pedagojik yaklaşımlarını nasıl şekillendirdiklerinin ve bu süreçte ne tür ihtiyaçlar taşıdıklarının kapsamlı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Artan kültürel çeşitlilik bağlamında okul öncesi öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarının belirlenmesi, hem çokkültürlü eğitim alan yazınına katkı sunmakta hem de öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarının niteliğini artırmaya yönelik önemli ipuçları sağlamaktadır.

Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve uygulamalarını derinlemesine incelemektir. Bu kapsamda çalışmanın alt problemleri:

Okul öncesi öğretmenleri çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramını nasıl tanımlamaktadır?

Okul öncesi öğretmenlerine göre çokkültürlü eğitime yönelik uygulamalar ve materyal kullanımları nasıldır?

Okul öncesi öğretmenlerine göre çokkültürlü eğitimin etkileri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve uygulamalarını ortaya çıkarmak olduğundan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma modeli ile desenlenmiştir. Bu desende amaç, katılımcıların görüşlerini doğal bağlamı içinde derinlemesine incelemek ve elde edilen verilerden hareketle olgunun nasıl algılandığını ortaya çıkarmaktır (Merriam, 2018). Çalışmada bu amaç doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu, doküman ve kişisel bilgi formu kullanılarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve uygulamalarına ilişkin kapsamlı ve bütüncül bir betimleme sunulması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak ve derinlemesine bilgi elde etmek istediği çalışma gruplarını seçme ihtiyacına dayanır (Merriam, 2018). Ölçüt örnekleme kullanılan çalışmalarda ise, gözlem birimleri belirli özellikleri taşıyan kişilerden, olaylardan, nesnelerden

veya durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2023). Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubunun ölçütleri en az 1 yıl hizmet süresi bulunması ve Bartın ilindeki Merkez devlet anaokullarında çalışan okulöncesi öğretmenleri olmasıdır. Bu kapsamda 10 okulöncesi öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

<i>Katılımcı kodu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Hizmet süresi</i>	<i>Öğrenim durumu</i>
Ö1	Kadın	45	16 yıl	Lisans
Ö2	Kadın	40	19 yıl	Lisans
Ö3	Kadın	48	28 yıl	Lisans
Ö4	Kadın	35	11 yıl	Lisans
Ö5	Kadın	35	10 yıl	Lisans
Ö6	Kadın	34	13 yıl	Yüksek lisans
Ö7	Kadın	31	7 yıl	Lisans
Ö8	Kadın	31	11 yıl	Lisans
Ö9	Kadın	45	16 yıl	Lisans
Ö10	Kadın	42	16 yıl	Lisans

Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde, tüm öğretmenlerin kadın olduğu, yaşlarının 31–48 aralığında değiştiği, mesleki deneyimlerinin 7–28 yıl arasında olduğu ve çoğunluğunun lisans mezunu olduğu yalnızca bir öğretmenin yüksek lisans mezuniyetine sahip bulunduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, doküman ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Merriam (2018), yarı yapılandırılmış görüşme araçlarını genellikle açığa çıkarılması gereken sorulardan veya sorunlardan oluştuğunu belirtir. Bu doğrultuda okulöncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin

bilgi ve uygulamalarını ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri çeşitlemesi nitel araştırmalarda verilerin geçerliği ve güvenilirliğini artırmak için önemli bir unsur olarak görülmektedir (Merriam, 2018). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinden görüşme sonrasında çokkültürlü eğitimi destekleyici bir etkinlik planı (doküman) hazırlamaları istenmiştir. Kişisel bilgi formunda ise öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, hizmet süresi ve öğrenim durumu soruları yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlere araştırmaya başlamadan önce ayrıntılı bilgilendirme ve gönüllü katılım formu verilerek araştırma süreci başlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin betimsel analizden daha derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yöntem olup, betimsel yaklaşımla ortaya çıkarılamayabilecek kavram ve temaların keşfedilmesini mümkün kılar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bağımsız şekilde kodlanmıştır. Kodlama sürecinde katılımcı ifadeleri dikkatle incelenmiş, verilerden doğrudan türeyen anlam birimleri belirlenmiştir. Elde edilen kodlar karşılaştırılmış, üzerinde uzlaşılan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin belirlenmesinde hem verinin içeriği hem de alanyazındaki ilgili çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur. Son aşamada ise bu kategoriler ortak özellikleri doğrultusunda bir araya getirilerek temalar haline dönüştürülmüştür. Ayrıca nitel araştırmalarda katılımcı görüşlerini olduğu şekliyle yansıtmının öneminden hareketle, doğrudan alıntıların bireylerin düşüncelerini en gerçek haliyle ortaya koyduğu kabul edilmektedir (Yin, 1994). Bu nedenle her bir kategoriye örnek teşkil eden katılımcı ifadelerine analizde aynen yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma verileri toplanmadan önce Bartın Üniversitesi Etik Kurulundan (Protokol no: 2025-SBB-0327), Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın amacı her bir öğretmene aktarılmış olup ayrıntılı bilgilendirme ve gönüllü katılım onam formları yoluyla izinleri alınmıştır. Öğretmenlerin uygun gün ve saatine göre planlanan görüşmeler, öğretmenin bulunduğu okuldaki uygun bir odada gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın iki temel veri kaynağı olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve öğretmen görüşleri doğrultusunda beş tema belirlenmiştir: Çokkültürlülük kavramı, çokkültürlü eğitim kavramı, uygulamalar, materyal

kullanımı, çokkültürlü eğitimin etkileri. Doküman analizi kapsamında ise incelenen etkinlik planlarından dört tema ortaya çıkmıştır: Öğrenme süreci, materyaller, değerler ve kavramlar. Bulgular, verinin elde edildiği kaynağa göre iki ayrı başlık altında sunulmuş olup tartışma ve sonuç bölümünde iki veri seti birlikte değerlendirilerek karşılaştırmalı bir yorumlama yapılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler sonucunda çokkültürlülük kavramına ilişkin altı farklı kategori ortaya çıkmıştır. Çokkültürlülük kavramı temasına ilişkin tablo aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 2. Çokkültürlülük kavramı temasına ilişkin bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğretmen</i>
<i>Kimlik ve Kültürel Köken</i>	<i>İrk, dil, cinsiyet, etnik köken, renk, bölge farklılığı</i>	<i>Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10</i>
<i>Sosyo-ekonomik Çeşitlilik</i>	<i>Eğitim düzeyi, ekonomik düzey</i>	<i>Ö2, Ö7</i>
<i>Kültürel Değerler</i>	<i>Gelenek-görenekler, inançlar, yemekler, düşünce yapısı, yetiştirilme tarzı</i>	<i>Ö3, Ö7, Ö9</i>
<i>Kültürel Geçiş ve Etkileşim Süreçleri</i>	<i>Göç etme, mülteci olma, karşıt kültür, kültürlerarası etkileşim</i>	<i>Ö2, Ö6, Ö8</i>
<i>Çokkültürlülüğün algılanan değerleri</i>	<i>Zenginlik, şans</i>	<i>Ö3, Ö6, Ö10</i>

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramını ağırlıklı olarak kimlik ve kültürel köken, sosyoekonomik çeşitlilik, kültürel değerler ve kültürel geçiş ve etkileşim süreçleri bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda çokkültürlülüğü olumlu bir değer olarak da gören katılımcılar yer almaktadır. Aşağıda bu temayı destekleyen öğretmen ifadelerine yer verilmiştir:

“Değişik ırk, dil, cinsiyetten olan insan toplulukları diye düşünüyorum.” (Ö1)

“Farklı eğitim düzeyleri olarak tanımlayabilirim ya da yurt dışından göç alan, savaşla vs.” (Ö2)

“Zenginlik. Kısa zamanda birçok şey öğrenmek...Tanımanın çok zenginlik kattığını düşünüyorum.” (Ö3)

“Çok kültürlülük bence zenginlik demek. Çocuklar birbiriyle iletişime geçmiş oluyor, alışveriş yapmış oluyor. Bilgi alışverişi, kültür alışverişi. Yani bu bir zenginlik aslında.” (Ö6)

“Çocukların farklı kültürlerden etkilenmesi olarak tanımlayabilirim.” (Ö8)

“...ekonomik durumları farklı olabilir. Gelenek-görenekleri farklı, farklı bölgelerde yaşayan...” (Ö7)

“Farklı farklı bölgelerden gelmiş. Onların kendi gelenek göreneklerine göre, düşünce yapılarına göre. O düşünceye sahip kişilerin yetiştirilişleri.” (Ö9)

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler sonucunda “çokkültürlü eğitim” kavramına ilişkin dört farklı kategori ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitim kavramı temasına ilişkin tablo aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 3. Çokkültürlü eğitim kavramı temasına ilişkin bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğretmen</i>
<i>Farklı kimliklerin bir arada eğitim alması</i>	<i>Dil, ırk, etnik köken, din, coğrafya</i>	<i>Ö1, Ö4, Ö7, Ö8</i>
<i>Somut olmayan kültürel unsurların öğretimi</i>	<i>Değerler eğitimi, yetiştirilme tarzı, yaşam tarzı</i>	<i>Ö2, Ö6</i>
<i>Somut kültürel unsurların öğretimi</i>	<i>Gelenek-görenekler, özel gün ve bayramlar, danslar, yemekler, geleneksel oyunlar, kültürel/turistik bölgeler</i>	<i>Ö2, Ö3, Ö6, Ö10</i>
<i>Farklılıklara duyarlı eğitim</i>	<i>Ayrımcılığı önleme, empati, etkinlik uyarlaması</i>	<i>Ö5, Ö3, Ö9</i>

Tabloya göre öğretmenler çokkültürlü eğitimi ağırlıklı olarak farklı kimliklere sahip çocukların bir arada öğrenme sürecine katılması olarak tanımlamıştır. Öğretmenler ayrıca çokkültürlü eğitimi; değerler, yaşam biçimleri gibi somut olmayan kültürel unsurların ve gelenek-görenekler, bayramlar, yemekler ve danslar gibi somut kültürel unsurların sınıf ortamında öğretilmesiyle ilişkilendirmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenler çokkültürlü eğitimi empati,

ayrımcılığı önleme ve etkinlik uyarlaması gibi farklılıklara duyarlı pedagojik uygulamalar bağlamında değerlendirmiştir. Aşağıda çokkültürlü eğitim kavramına yönelik öğretmenlerin ifadelerine yer verilmektedir:

“Çokkültürlü eğitim kavramı, sınıf içerisinde ne kadar farklı kültürden dil olarak olsun ırk olarak olsun çocuk varsa...” (Ö1)

“Yani ülkemize yönelik değerler eğitimi katabilirim. Sonrasında kültürel turistik bölgelerimiz, danslarımız, yemeklerimiz gibi. Ya da milli ve dini bayramlarımızın tanımı, bunların verilmesi gibi. Ya da belirli gün ve haftalardaki etkinlikleri düşünebilirim. Çocuklara verebileceğim çalışmalar olarak tanımlarım” (Ö2)

“Farklı kültürlerde, farklı coğrafyalardan genel çocukların bir arada bulunması, bir arada eğitim alması” (Ö4)

“...mesela ten rengi farklı olabilir, konuşma dili farklı olabilir. İşte onu da diğer çocukların da garipsememesi adına mesela videolarla, farklı ülkedeki çocuklarla onun eğitim ortamını öyle düzenleriz ki onlar da farklılıklara, çok kültürlüye alışmış olurlar.” (Ö5)

“Yaşam tarzı olabilir, yiyecekler olabilir. Gelenek görenekler zaten var. Onun dışında yetiştirme tarzı olabilir.” (Ö6)

“Birden fazla etnik kökene, dine, dile, ırka sahip mensup çocukların aynı eğitim ortamında bulunması olarak söyleyebilirim.” (Ö8)

“Farklı olmasına rağmen ayrımcılık yapmadan onları eğitmek olarak tanımlayabilirim.” (Ö9)

Uygulamalar ve materyal kullanımına ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler sonucunda uygulamalar temasına ilişkin altı farklı kategori ortaya çıkmıştır. Uygulamalar temasıyla ilgili tablo aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 4: Uygulamalar temasına ilişkin bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğretmen</i>
<i>Özel günler, bayramlar ve projeler</i>	<i>Dünya Çocuk Günü, 23 Nisan, Tutum Yatırım ve Türk Mali Haftası, Ramazan Bayramı, Dilimizin Zenginlikleri Projesi</i>	<i>Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8,</i>
<i>Kültürel tanıtım ve farkındalık etkinlikleri</i>	<i>Türkiyedeki bölgeler, kıyafetler, yaşam tarzları, şehirler, ülkeler, gelenek-görenekler, halk oyunları, folklor, yemekler, danslar</i>	<i>Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10</i>
<i>Değer temelli kapsayıcı uygulamalar</i>	<i>Değerler eğitimi, saygı, sevgi, empati, görme engelli bireyler, saç rengi, konuşma şekli, ten rengi</i>	<i>Ö1, Ö2, Ö5, Ö6</i>
<i>Özel uygulama yok</i>	<i>Farklı öğrenci yok</i>	<i>Ö9, Ö2</i>

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalara yönelik görüşlerinin özel günler, bayramlar ve projeler; kültürel tanıtım ve farkındalık etkinlikleri ile değer temelli kapsayıcı uygulamalar etrafında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler bu kapsamda kültürel çeşitliliği çoğunlukla ülkenin farklı bölgelerine, gelenek-göreneklere, yaşam tarzlarına ve özel günlere ilişkin örneklerle açıklamıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin empati, saygı ve farklı bireysel özelliklere yönelik duyarlılık gibi değerlere vurgu yaptıkları, bir öğretmenin ise sınıfında farklı özelliklere sahip öğrenci bulunmadığını belirttiği görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin bu kapsamdaki ifadelerine yer verilmektedir:

“...dünya çocuk gününü kutluyoruz. ...Farklılıklara her zaman saygılı ve özenli davranmamız gerektiğini bu bir özel gereksinimli çocuk da olabilir bu da bi farklılık bunlara sıklıkla vurgu yapıyoruz.” (Ö1)

“büyüklerine saygı, ya da diyelim ki engelli bir bireye sevgi, onun değerini, onun engelliliğine yönelik empati kurma vs. bu tarz şeyler” (Ö2)

“...eğer bu tarz bir öğrencim olsa yani bunları uygulayım. Mutlaka. Olmadığı için uygulamıyorum.” (Ö2)

“...danslarını, yemeklerini, kıyafetlerini gösteriyoruz.” (Ö3)

“Dilimizin Zenginlikleri projesini yapıyoruz şu anda. Yani her bölgeden, her yöreden. İşte memleketim Rize, memleketim Van vs. bu şekilde. Her yöreyi tanıtmaya çalışıyoruz çocuklara.” (Ö4)

“...ten rengi farklı diye onu ayırt etmemeliyiz. İşte onu dışlamamalıyız. İşte onun da o şekilde olduğunu... bütün eğitim ortamları düzenlenerek okul öncesi çağında olan çocuklara da bu gayet net verilebilir yani.” (Ö5)

“Mesela görme engelli olsun. Saçı kırmızı olan olsun. Kültür olarak ne bileyim konuşma tarzı olsun. Hani bunu gördüklerinde bunu yadırgamadan onun da ona ait bir özellik olduğunun farkına varmasını sağlayacak etkinlikler yapıyoruz biz de.” (Ö6)

“Türkiye’nin diğer bölgelerini alıyoruz. Diğer ülkelerin işte yaşam koşullarını, kılık kıyafet, gelenek, görenekleri, bunları tanıtıcı etkinlikler yapıyoruz. Kendi ülkemize de daha çok hani diğer her bölgeyi hemen hemen her ay bir bölgeyi ele alıyoruz ki çocuklar şu an daha çok küçükler. Birçok bölgeyi, birçok alanı, birçok ülkeyi hatta birçok şehri bile tanımıyorlar. Onları oraları tanıtacak şekilde etkinliklere yer veriyoruz.” (Ö7)

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler sonucunda materyal kullanımına ilişkin iki farklı kategori ortaya çıkmıştır. Materyal kullanımı temasına ilişkin tablo aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 5: Materyal kullanımı temasına ilişkin bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğretmen</i>
<i>Düzenleme yok</i>	<i>Oyun ortak dil, sınırlı olanak, farklı öğrenci yok</i>	<i>Ö1, Ö4, Ö9, Ö10</i>
<i>Kültüre özgü materyaller</i>	<i>Farklı alfabeler, geleneksel kıyafetler, köy kültürüne ait eşyalar, kostümler, kitaplar</i>	<i>Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8,</i>

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde materyal kullanımına ilişkin görüşlerinin iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler sınıflarında kültürel çeşitliliğe yönelik özel bir düzenleme bulunmadığını; bunun nedenleri arasında ortak oyun dilinin yeterli görülmesi, sınıf olanaklarının sınırlı olması veya farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bulunmamasını ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise kültüre özgü materyaller olarak farklı alfabeler, geleneksel kıyafetler, köy kültürüne ait eşyalar, kostümler ve kitaplardan söz etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin ifadelerine yer verilmektedir:

“Çocuk için oyun ortak bir dildir yani oyunun bir dili olmadığı için hani bunu materyalle farklılaştırıyoruz” (Ö1)

“Kullanmadım. Elimizde olanları kullanmaya çalışıyoruz.” (Ö4)

“Mesela bakanlığımızın bu tarz bizler için hazırladığı kitaplar var.” (Ö2)

“Zaten dediğim gibi çok yaşamadığımız için farklı öğrencilerin olmasını.” (Ö7)

“Dünya kültürlerine ait böyle materyalleri sınıf ortamına taşınmak için fırsatlarımız, imkanlarımız çok da böyle fazlaca değil, sınırlı olduğunu düşünüyorum.” (Ö10)

“Daha eski zamanlarda kullanılmış bir kıyafet olabilir, mutfak eşyası, malzemesi olabilir. Onu gelip arkadaşlarına tanıtıyorlar mesela. Eskiden dedelerimiz, ninelerimiz bunları kullanmış diye söylüyorlar” (Ö8)

“Mesela eğer şehirdeyse köyde yaşayan akrabaları olsun başka bir yerde olsun. Çünkü köyde kültür değişmemiş oluyor. Onlardan istiyoruz yani.” (Ö6)

Çokkültürlü eğitimin etkilerine yönelik bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler sonucunda çokkültürlü eğitimin etkileri konusunda iki farklı kategori ortaya çıkmıştır: Avantajlar ve dezavantajlar. Avantajlar temasına ilişkin tablo aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 6: Çokkültürlü eğitimin etkileri temasına ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Öğretmen
Avantajlar	Farklılıklara saygı ve hoşgörü	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9
	Empati gelişimi ve kabul	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9
	Merak ve ilgide artış	Ö6
	Yeni kelime ve dil öğrenimi	Ö1, Ö5
	Farklı kültürleri tanıma/dünya görüşünün genişlemesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10

Tabloya göre öğretmenler çokkültürlü eğitimin çeşitli avantajlar sunduğunu belirtmiştir. Bu avantajlar arasında farklılıklara saygı ve hoşgörünün gelişmesi, empati ve kabulün artması, çocuklarda merak ve ilginin yükselmesi, yeni kelime ve dil öğrenimine katkı sağlanması ve farklı kültürleri tanıma yoluyla dünya

görüşünün genişlemesi yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin bu kapsamdaki ifadelerine yer verilmiştir:

“Tanımlarını, empati kurmalarını, tecrübe edinmelerini sağlıyor bence” (Ö2)

“Bütün kültürleri çocuklar tanımış oluyor... Kendi yöresine ait olmayan diğer yörelerin de özelliklerini tanımış oluyor.” (Ö4).

“Avantajları var tabiki... Farklı kültür öğrenmiş olur. ...Yeni kavram öğrenir.... hani kendi kültürü var, karşıdaki çocuğun kültürü var. Kıyaslama yapıyor, empati yapıyor.” (Ö5)

“Çocuklar arkadaşlarını tanıyor onların hayatlarını öğreniyorlar onları farklı olarak görmek yerine kabul ediyorlar saygı duyuyorlar seviyorlar” (Ö9)

“Çocuklar zaten küçük oldukları için her şeyi yeni yeni keşfediyorlar. Yani her şey onlar için yeni. Böyle şeyler onlara çok değişik geliyor. Yani olumlu olduğunu düşünüyorum bu konuda. Hani hep aynı şeyler işte sayılar, renkler falan. Onun dışında böyle şeyler görmeleri onlar için yeni bir keşif oluyor. Yani daha ilgilerini çekiyor heyecan duyuyorlar (Ö6)

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda çokkültürlü eğitimin dezavantajlarına ilişkin tablo aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 7: Çokkültürlü eğitimin etkileri temasına ilişkin bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğretmen</i>
<i>Dezavantajlar</i>	<i>Dil ve iletişim engelleri</i>	<i>Ö3, Ö7, Ö8, Ö9</i>
	<i>Materyal eksikliği ve kaynak sorunları</i>	<i>Ö4, Ö5, Ö10</i>
	<i>Akran zorbalığı</i>	<i>Ö6</i>
	<i>Öğretmenin ek çaba göstermesi</i>	<i>Ö2, Ö9</i>

Tablo 7’ye göre öğretmen ifadelerinde çokkültürlü eğitimle ilişkili bazı dezavantajlara değinildiği görülmektedir. Bu dezavantajlar dil ve iletişim engelleri, materyal ve kaynak yetersizliği, akran zorbalığına yönelik durumlar ve öğretmenin ek çaba gereksinimi şeklinde ortaya çıkmıştır. Aşağıda öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir:

“Birbirini anlayamadıkları zamanlarda. Türkçeyi tam olarak yerleştiremediğini, arkadaşları ne yaptığını bilmediği zaman dezavantajlı bir durum vardı zaten.” (Ö3)

“Bir yöreyi tanıtacak çocuk, bir kostüm giyecek diyelim ki. Bunu bulmak çok zor. Nereden bulacağız? Ya başka okullardan isteyeceğiz ya veliye söyleyeceğiz. Velide diyor ki, hocam biz onu nereden bulacağız? Nasıl yapacağız? Bizde onun kostümü yok. Aramak... Biraz aramak gerekiyor. Materyal konusunda sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö4)

“Eksisi nedir dersen, işte her materyali bulamayabilirsin. Biraz uzun sürebilir. İşte atıyorum Avustralya'yı anlatacaksın kültürünü. İşte onun da meşhur bir şeyi vardır. Onu da bulmak zor olabilir belki.” (Ö5)

“Kına yakmıştır mesela o yere ait olmayan bir şeydir. O değişik gelebilir çocuklara yani hani çocuklar bazen çok acımasız oluyor zorbalıklara maruz kalıyor.” (Ö6)

“Ben daha önce ilk görev yerim olan güneydoğudan bir şehirde bir ilçede görev yapmıştım. Ve sınıftaki hiçbir çocuk Türkçe bilmiyordu. Onlarla iletişimde çok zorlandım. Çünkü ben onları anlamıyordum, onlar da beni anlamıyordu.” (Ö8)

“Dezavantajlar, belki çok çok farklı, çok zor öğrenciler varsa bizim için biraz zor olabilir. Çünkü onları uyarlamaya çalışırken, öğretmeye çalışırken bizim için biraz daha zor oluyor.” (Ö9)

“Materyal bulmada sıkıntı çekebilirsiniz. Her ailenin bir takım materyallere ulaşma, araştırma, farkındalığı aynı olmayabiliyor. Çünkü ailenin arasında da sosyoekonomik, sosyokültürel farklılıklar var.” (Ö10)

Dokümanlardan (Etkinlik planları) Elde Edilen Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladığı etkinlik planları incelendiğinde, doküman analizine dayalı olarak çeşitli temalar belirlenmiştir. Etkinlik planlarından elde edilen temalar öğrenme süreci, materyaller, değerler ve kavramlar şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu temalara yönelik bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 8: Etkinlik planlarından elde edilen bulgular

<i>Öğrenme Süreci</i>	<i>Materyaller</i>	<i>Değerler</i>	<i>Kavramlar</i>
Ülkelerin coğrafi tanıtımı (Ö1, Ö4, Ö9)	<i>Dünya küresi (Ö1, Ö4, Ö7, Ö9)</i>	<i>Saygı (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)</i>	<i>Aynı-farklı-benzer (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9)</i>
Kültüre özgü müzik, ritim, dans, kıyafet, oyun, yemek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)	<i>Kültüre özgü görseller (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9)</i>	<i>Sevgi (Ö1, Ö10)</i>	<i>Duygu (Ö8, Ö10)</i>
Ülkelerin alfabetesi (Ö5)	<i>Hikaye kitapları ve videolar (Ö3, Ö10)</i>	<i>Hoşgörü (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9)</i>	<i>Ülke, yöre, bölge (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9)</i>
Engellilik (Ö10)	<i>Kostümler (Ö2, Ö4, Ö5)</i>	<i>Arkadaşlık (Ö1, Ö7)</i>	<i>Müzik, dans, ritim, yemek (Ö8, Ö9)</i>
	<i>Müzikler/Enstrümanlar (Ö7, Ö8)</i>	<i>Empati (Ö10)</i>	
	<i>Sanatsal materyaller (kil, boya, karton) (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10)</i>	<i>Dürüstlük (Ö3)</i>	
	<i>Kukla (Ö5)</i>	<i>Yardımseverlik (Ö3)</i>	
		<i>Vatanseverlik (Ö6)</i>	
		<i>Merhamet (Ö3)</i>	
		<i>Sabır (Ö5)</i>	
		<i>Duyarlılık (Ö10)</i>	

Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladığı etkinlik planlarına göre elde edilen bulgular öğrenme süreci, materyaller, değerler ve kavramlar temalarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenme sürecine ilişkin tema incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla kültüre özgü müzik, dans, kıyafet, oyun ve yemek öğelerini etkinliklerine yansıttığı görülmüştür. Bazı öğretmenlerde ise ülkelerin coğrafi anlamda tanıtımı kapsamındaki etkinlikleri öğrenme sürecine dahil ettikleri anlaşılmıştır. Başka öğretmenlerin de ülkelerin alfabetesi ve engellilik üzerine olan etkinlikleri öğrenme sürecine yansıttığı görülmektedir. Öte yandan materyaller temasına ilişkin bulgularda ise öğretmenlerin kültüre özgü görselleri, kitapları, videoları, müzik ve enstrümanları, dünya küresini, sanatsal materyalleri ve

kuklayı kullandıkları etkinlik planlarına yansımıştır. Değerler temasında ise saygı ve hoşgörü değerlerinin öne çıktığı, sevgi, arkadaşlık, empati, dürüstlük, yardımseverlik, merhamet, sabır ve duyarlılık değerlerine yer verdikleri görülmüştür. Kavramlar temasında ise en çok aynı-farklı-benzer kavramları ile ülke-bölge-yöre kavramlarına yer verilmiştir. Bazı öğretmenler ise müzik, dans, ritim, yemek ve duygu kavramlarına yer vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerine göre çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramları tanımlamaları, uygulama ve materyal kullanımı ve çokkültürlü eğitimin etkilerine yönelik görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular tartışılacaktır. Ayrıca öğretmenlerin araştırma kapsamında hazırladığı etkinlik planlarından elde edilen veriler de bu bulgularla birlikte ele alınarak konunun daha derinlemesine bir incelemesi amaçlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda “çokkültürlülük kavramı” teması ortaya çıkmış ve bu tema altında kimlik ve kültürel köken, kültürel değerler, kültürel geçiş ve etkileşim süreçleri ile sosyo-ekonomik çeşitlilik kategorileri belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlülüğü ağırlıklı olarak kimlik ve kültürel köken temelli bir yapı olarak tanımladığını göstermektedir. Öğretmenler, çokkültürlülüğü farklı ırklardan, dillerden, ten renklerinden, etnik kökenlerden veya farklı coğrafi bölgelerden gelen bireylerin bir arada bulunması şeklinde ifade etmiştir. Bu eğilim, Taştekin ve diğerlerinin (2016) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir; söz konusu araştırmada da çokkültürlülük en çok farklı kültür ve etnik yapılardan bireylerin bir arada yaşaması üzerinden açıklanmıştır. Mevcut araştırmada bazı öğretmenlerin kavramı kültürel değerlerdeki çeşitlilik, göç ve mültecilik gibi kültürel geçiş/etkileşim süreçleri ya da sosyo-ekonomik farklılıklar üzerinden ele aldığı görülmüştür. Bu yönüyle öğretmen tanımları, çokkültürlülüğün yalnızca görünür kültürel farklarla sınırlı olmadığına işaret eden literatürle örtüşmektedir. Bununla birlikte American Psychology Assosiation’ın (2002) çokkültürlülük tanımı, yalnızca kültür ve etnik kökeni değil; yaş, cinsiyet, özel gereksinimli olma gibi daha geniş kapsayıcı unsurları da içermektedir. Ancak bu araştırmadaki öğretmenlerin tanımlarında bu unsurlara yer verilmediği görülmektedir. Yalnızca bir öğretmenin etkinlik planındaki öğrenme sürecinde engellilik temasına yer verdiği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlülüğü daha çok görünür ve toplumsal olarak daha sık karşılaşılan farklılıklar üzerinden kavramsallaştırdığını ve APA’nın (2002) çok boyutlu yaklaşımına kıyasla daha sınırlı bir bakış açısı benimsediklerini göstermektedir. Çokkültürlülük ile ilgili algılanan değerler kategorisine ilişkin öğretmenler “zenginlik”, “şans” olarak tanımlamalarda bulunmuştur. Ateş ve Şahin’in (2021) çalışmasında okul öncesi öğretmenleri çokkültürlülüğün toplumsal bir zenginlik olduğunu ve kültürel çeşitliliğe katkıda bulunduğunu

belirtmiştir. Nitekim literatürde kültürel çeşitliliğin yaratıcılığı, yeniliği, sosyal hoşgörüyü, yeni fıkirlere açıklığı teşvik ettiği ve sosyal, ekonomik ve eğitimsel gelişim için değerli olduğu vurgulanmaktadır (Hayati, Suradi, Bahrun & Pratama, 2025). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin olumlu değer atıfları literatürle uyumlu olup kavramın potansiyel katkılarının bazı öğretmenler tarafından fark edildiğini göstermektedir.

Banks ve arkadaşlarına (2001) göre çokkültürlü eğitim; farklı ırklardan, etnik kökenlerden ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrencilerin eşit öğrenme olanaklarına erişmesini amaçlayan, bu doğrultuda okulun genel yapısının dönüştürülmesini ve geliştirilmesini gerektiren bir yaklaşım, bir reform girişimi ve aynı zamanda süreklilik gerektiren bir eğitim sürecidir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin tanımlamalarının çoğunlukla farklı kimliklerin bir arada eğitim alması ve somut kültürel unsurların öğretimi kategorilerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun yanında birtakım öğretmenler, çokkültürlü eğitimi farklılıklara duyarlı eğitim ya da somut olmayan kültürel unsurların öğretimi kapsamında ele alarak daha kapsayıcı bir bakış açısı sunmuştur. Ancak özellikle somut kültürel unsurlara yapılan vurgu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi çoğu zaman yüzeysel bir kültürel farkındalık düzeyiyle sınırlı ele aldığını göstermektedir. Nitekim literatürde “turistik yaklaşım” olarak adlandırılan bu yüzeysel bakış açısı, çokkültürlü eğitimi yalnızca bayramlar, yemekler, kıyafetler ve festivaller gibi görünür kültürel öğelerin tanıtımına indirgediği için eleştirilmektedir (Richardson, 2011). Derman-Sparks (1989) ise çocukların kültürel kimlik geliştirebilmeleri, önyargı farkındalığı kazanabilmeleri ve çeşitliliğe yönelik olumlu tutumlar oluşturabilmeleri için etkili, kapsamlı ve eleştirel bir müfredatın gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bulgular ışığında, çokkültürlü eğitimin yalnızca kültürel öğelerin tanıtımıyla sınırlı bir kutlama yaklaşımının ötesine geçmesi gerektiği açıktır. Banks ve arkadaşlarının belirttiği gibi çokkültürlü eğitim, tüm çocuklar için eşitlikçi, kapsayıcı ve dönüştürücü bir öğrenme ortamı yaratmayı amaçlayan daha derin bir pedagojik çerçeve gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmen tanımlarının, uygulamaya yansıyan çokkültürlü eğitim anlayışını şekillendirmede kritik bir rol oynadığı ve bu anlayışın geliştirilmesi için öğretmen eğitiminin güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına yönelik tanımlarıyla uyumlu olarak, uygulamalar temasında da ağırlıklı olarak çeşitli kültürlere özgü tanıtım ve farkındalık etkinlikleri, özel gün ve bayram kutlamaları ile MEB temelli projeler kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin etkinlik planlarında da ülkelerin coğrafi tanıtımı, kültüre özgü müzik, ritim, dans, kıyafet, oyun ve yemek gibi etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Bu uygulamalar, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi daha çok görünür kültürel unsurların tanıtımına dayalı bir pratik olarak ele aldıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin değer temelli kapsayıcı

uygulamalar yaptıkları, çocuklara farklılıkları anlama, empati kurma ve değerler eğitimi gibi daha derin çokkültürlü eğitim ilkelerine yönelik etkinlikler sundukları da ifade edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlik planlarında da saygı, sevgi, hoşgörü, arkadaşlık, empati, merhamet, sabır, duyarlılık, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verdikleri görülmüştür. Suri ve Chandra (2021), çokkültürlü eğitimin amacını farklı kültüre sahip çocuklara sempati, saygı, takdir ve empati aşılama olduğunu vurgulamaktadır. Bu ifade, öğretmenlerin belirttiği kapsayıcı ve değer temelli uygulamalarla uyum göstermektedir.

Öte yandan bir öğretmen, sınıfında farklı kültürel geçmişe sahip çocuk bulunmadığını belirterek çokkültürlü eğitime yönelik özel bir uygulama yapma gereği duymadığını ifade etmiştir. Bu bakış açısı, literatürde sıkça eleştirilen “gerekse yoksa uygulamaya da gerek yoktur” anlayışına benzemekte ve çokkültürlü eğitimin yalnızca kültürel farklılıkların görünür olduğu sınıflara özgü bir uygulama olduğu yanılgısına işaret etmektedir. Oysa Banks (2015), Gay (2018) ve Derman-Sparks (2020) çokkültürlü eğitimin heterojen sınıflarla sınırlı olmadığını; tüm çocukların farklılıklara saygı, kapsayıcılık ve eşitlik temelli öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenin uygulama eksikliğini kültürel çeşitliliğin olmayışıyla ilişkilendirmesi, çokkültürlü eğitimin temel amacının henüz tam olarak içselleştirilmediğini göstermektedir. Ancak kültüre duyarlı öğretmenlerin öğrencilerinin kültürleri hakkında bilgi edinmek için çeşitli kaynaklara başvuran, araştırmacı bir tutum sergileyen ve ailelerle etkileşim kurarak öğrenme sürecini zenginleştiren profesyoneller olmaları gerektiğini belirtmektedir. (Souto-Manning & Mitchell, 2010).

Materyal kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin “düzenleme yok” ve “kültüre özgü materyaller” olmak üzere iki kategori etrafında toplandığı görülmektedir. “Düzenleme yok” kategorisinde yer alan öğretmen ifadeleri incelendiğinde, materyal sınırlılığı, sınıfta farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bulunmaması ve oyunun çocukların ortak dili olarak görülmesi gibi gerekçelerle çokkültürlü eğitime yönelik özel bir materyal düzenlemesi yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin materyal kullanımını sınıfın kültürel çeşitliliği ve mevcut olanaklarla ilişkilendirerek değerlendirdiğini göstermektedir. Oysa Kim (2019), öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel geçmişlerini araştırarak kendi öğretim materyallerini geliştirebileceklerini ve çokkültürlü öğrenme ortamlarını zenginleştirebileceklerini belirtmektedir.

“Kültüre özgü materyaller” kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde, bazı öğretmenlerin farklı alfabeler, geleneksel kıyafetler, kültürel objeler, kostümler ve kültürel içerikli kitaplar gibi materyallerden söz ettikleri görülmektedir. Öğretmen söylemlerine ek olarak, etkinlik planlarının incelenmesi materyal çeşitliliğinin uygulama düzeyinde daha belirgin olduğunu göstermektedir.

Planlarda dünya küresi, kültüre özgü görseller, kitaplar, videolar, müzikler, enstrümanlar ve kuklalar gibi çeşitli materyallerin yer aldığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi planlamalarında kültürel temsiliyeti destekleyen unsurları dikkate aldıklarına işaret edebilir. Nitekim Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan (2015), harita ve dünya modeli kullanımının çocukların kendi ülkelerini ve diğer ülkeleri daha geniş bir mekânsal çerçevede ifade etmelerini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Aynı şekilde bayrak, dil, yemek, giyim ve ev gibi yerel ve bölgesel değişkenlik gösteren kültürel öğelerin çocukların kültürleri algılama ve karşılaştırma süreçlerini desteklediği ifade edilmektedir. Bu bulgular ışığında, hem öğretmen görüşleri hem de etkinlik planlarında yer alan materyallerin, kültürel çeşitliliğin somutlaştırılmasına yönelik farkındalık taşıdığını söylemek mümkündür.

Çokkültürlü eğitimin etkilerine ilişkin bulgular, öğretmen görüşlerinin avantajlar ve dezavantajlar olmak üzere iki ana kategori altında toplandığını ortaya koymaktadır. Avantajlar kategorisinde öğretmenler, çokkültürlü eğitimin özellikle farklılıklara saygı ve hoşgörü geliştirdiğini ve çocuklarda empati gelişimi ve kabulün arttığını ifade etmiştir. Bu sosyal-duygusal kazanımların yanında bazı öğretmenler, çokkültürlü eğitimin çocuklarda merak ve ilgiyi artırdığı, yeni kelime ve dil öğrenimini desteklediği ve farklı kültürleri tanıma ile dünya görüşünün genişlemesine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin etkinlik planları incelendiğinde değerlere yönelik kavramlara yer verdikleri de görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin farklılıklara saygı, hoşgörü ve empatiyi desteklediği yönündeki görüşleri ile etkinlik planlarında yer verilen değer kavramları ile uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Literatürde bu bulguları desteklemektedir. Ameny-Dixon (2004) ve Gay (2003), çokkültürlü eğitimin demokratik değerleri güçlendirdiğini; eşitlik, adalet, birlikte ve barış içinde yaşama, kültürel çatışmaları önleme, etkileşim ve iletişimi artırma gibi toplumsal faydalar sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca çokkültürlü eğitimin önyargıları azaltma, ortak amaç geliştirme, problem çözme becerilerini geliştirme ve üretkenliği artırma gibi geniş kapsamlı olumlu etkileri de olduğu belirtilmektedir.

Öte yandan öğretmenler, çokkültürlü eğitimin sınıf ortamında bazı zorluklara da neden olabileceğini belirtmiştir. Dezavantajlar kategorisinde özellikle dil ve iletişim engelleri, materyal eksikliği ve kaynak yetersizliği, akran zorbalığı riski ve öğretmenin ek çaba göstermesi gerekmesi dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin özellikle dil ve iletişim engellerine dikkat çekmesi, çokkültürlü eğitim uygulamalarında karşılaşılan en temel güçlüklerden birini oluşturmaktadır. Bu bulgu, literatürde yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir. Mercan Uzun ve Bütün'ün (2016) araştırmasında, sığınmacı çocukların dil yetersizliği nedeniyle öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşime katılmakta zorlandıkları, bu durumun ise onların kendilerini ifade etme, ve sınıf ortamına uyum sağlama süreçlerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde Kardeş ve Akman (2018)

da mülteci çocuklardaki en belirgin sorunun, çocukların dil gelişimindeki farklılıklardan kaynaklanan iletişim güçlükleri olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın dezavantaj yaratan diğer bulgusu ise materyal ve kaynak eksikliğine yönelik öğretmen görüşlerinin bulunmasıdır. Dere ve Demirci Dölek (2023) de, göçmen çocukların okula uyum sağlamasındaki dezavantajları arasında materyal yetersizliğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin dezavantaj olarak gördüğü unsurlar arasında akran zorbalığı riski bulunmaktadır. Başarır, Sarı ve Çetin (2014), öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi hem paylaşma, bütünleşme, eşitlik duygusu, saygı ve hoşgörülü olma gibi uyumlu ilişkileri destekleyebilen hem de dışlanma gibi problemlere yol açabilen bir süreç olarak değerlendirdiğini ifade etmektedir. Kostova (2009), çocukların 2,5–5 yaş arasında dahi etnik ve kültürel farklılıkları algılayabildiğini ve bu nedenle çokkültürlü eğitimin okul öncesi dönemde başlatılmasının kritik önem taşıdığını belirtir. Ancak Kostova'nın dikkat çektiği bir diğer nokta, bu eğitimin yalnızca doğal etkileşimlerle değil, bilinçli biçimde tasarlanmış bir müfredatla sunulması gerektiğidir. Aksi hâlde çocuklarda eksik ya da yanlış kültürel temsillerin ve hatta önyargıların gelişme riski bulunabilir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının genel olarak görünür kültürel farklar etrafında şekillendiğini; bazı öğretmenlerin ise kavramları daha geniş boyutlarıyla ele aldığını göstermektedir. Etkinlik planları bu durumla paralel biçimde çokkültürlülüğün çoğunlukla kültürel öğelerin tanıtımıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Uygulamalar ve materyal kullanımında da benzer bir eğilim gözlenmiş; öğretmenler çoğunlukla ülke tanıtımları, müzik, dans, kıyafet ve yemek gibi kültürel unsurlara dayalı etkinlikler planlamış, dünya küresi, kültürel görseller, videolar ve kitaplar gibi materyalleri kullanmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin empati, hoşgörü ve saygı gibi değerlere yer vererek çokkültürlü eğitimi daha kapsayıcı biçimde ele aldığı görülmüştür. Öğretmenler çokkültürlü eğitimin çocuklarda empati, hoşgörü, kültürel farkındalık ve merak gelişimini desteklediğini ifade ederken; dil engelleri, materyal eksikliği ve akran zorbalığı riski gibi güçlükleri de vurgulamıştır. Genel değerlendirme, çokkültürlü eğitimin okul öncesi dönemde önemli kazanımlar sağladığını ancak etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin kavramsal bilgi, materyal çeşitliliği ve uygulama yetkinliği açısından desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aşağıda bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmaktadır:

Bu çalışmada verilerin büyük ölçüde öğretmen bildirimlerine dayanması nedeniyle, gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıf içi gözlem, video analizi ve öğrenci ürünlerinin incelenmesi gibi farklı veri toplama tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Bu yöntemlerin, bulguların nesnelliğini ve

geçerliğini artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının genellenebilirliğini güçlendirmek amacıyla, farklı sosyoekonomik bölgelerde görev yapan daha geniş öğretmen gruplarıyla çalışmalar yürütülebilir. Böylece kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu ve olmadığı bölgelerdeki uygulamaların karşılaştırmalı olarak ele alınması mümkün olabilir. Bunun yanında çokkültürlü eğitimin okul ekosistemindeki tüm paydaşlar tarafından şekillendiği göz önünde bulundurularak, gelecekteki araştırmalara ailelerin, okul yöneticilerinin ve idari personelin görüşlerinin de dahil edilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşımın, uygulamaların daha bütüncül bir çerçevede değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Teşekkür: Bu çalışma, 1919B012422741 başvuru numaralı TÜBİTAK 2209-A Programı kapsamında desteklenmektedir. TÜBİTAK kurumuna destekleri için teşekkür ederiz.

Kaynakça

- American Psychology Assosiation (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>.
- Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 7, 1-13.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 258-277.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9 .
- Ateş, A., & Şahin, S. (2021). Preschool teachers' opinions towards to multicultural education. *Education Quarterly Reviews*, 4(4).
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Banks, J. A. B., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: issues and perspectives*, (10th Ed). John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2023). *Scientific research methods in education* (34th Ed.). Pegem.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Chen, L., Chen, W., & Lin, H. (2017). Preparing teachers for multicultural education: The role of preservice teacher education programs. *Journal of Education and Practice*, 8(25), 119-125.
- Dere, İ., & Demirci, E. (2023). Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(INCSOS VIII Özel Sayısı), 108-135.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. NAEYC.
- Derman-Sparks, L., Edwards, J. O., & Goins, C. M. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves. 2nd Edition*. NAEYC.
- Gay, G. (2003). *The importance of multicultural education*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Hayati, E. Q., Suradi, A., Bahrin, K., & Pratama, M. A. (2025). Benefits of multicultural society from various fields. *El-Ghiroh: Jurnal Studi Keislaman*, 23(1), 31-40.

- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kim, M. J. (2019). Multicultural education for young children through information books. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(1).
- Kostova, S. Ç.(2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği.(Çev. Emin Atasoy).
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. (Translated by Selahattin Turan). Nobel Academic Publishing.
- Moore, K. D. (2005). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. Sage Publication.
- Özel, Ö. (2024). Examining early childhood teachers' beliefs and practices about multicultural education. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 5(1), 1-18. [doi: 10.29329/jirte.2024.650.1](https://doi.org/10.29329/jirte.2024.650.1)
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013). Unveiling Malaysian preschool teachers' perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 427-438.
- Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing diversity in early childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 23-30.
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Lesema, P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching & Teacher Education*, 98, 103236. [doi: 10.1016/j.tate.2020.103236](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236)
- Slot, M. J., Romijn, F. A., & Nata, H. (2019). Inclusive education: Experiences of students with disabilities and their teachers in rural Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 137-151.
- Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269-277.
- Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(4), 271-285.
- Taştekin, E., Yükcü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1).
- Trawick-Smith, J. (2018). *Early childhood development a multicultural perspective* (7th ed.). Pearson.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research design and methods*. SAGE.

BÖLÜM 18

Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme: Sorunlar ve Pedagojik Çözümler

Ecem Ekinci¹ & Mithat Ekinci²

¹Öğr. Gör. Dr., Osmaniye Korkut Ata University, Orcid: 0000-0003-4559-6218

² Öğr. Gör., Osmaniye Korkut Ata University, Orcid: 0000-0003-1330-8234

GİRİŞ

Dinleme, insanların öğrendiği ilk dil becerisidir ve diğer dil becerilerinin öğrenilmesi için temel oluşturur. Her ne kadar çoğu zaman pasif bir beceri olarak düşünülse de aslında karmaşık yorumlama ve zihinsel çıkarımları içeren aktif bir bilişsel süreçtir. Osada (2004), başarılı bir dinleme faaliyetinin öğrenenin aktif katılımını gerektirdiğini, çünkü dinleyen kişinin anlamı kavrayabilmesi için dilsel bilgiyi dil dışı ipuçlarıyla birleştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle dinleme, yoğun bir zihinsel çaba göstermeyi ve dinleme sürecine aktif olarak katılmayı gerektirir.

Dinleme, yabancı dil öğreniminin önemli bir parçasıdır. Renukadevi (2014), iyi dinleme becerilerinin hedef yabancı dili hem anlama hem de konuşma açısından son derece önemli olduğunu belirtmektedir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için dinleme anlama becerisinin gelişmesinde büyük önem taşımaktadır; çünkü bu beceri, öğrencilerin farklı iletişim durumlarında ne kadar etkili iletişim kurabildiklerini doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte, çeşitli engeller dil öğrenenlerin dinleme becerilerinin gelişimini zorlaştırabilmektedir. Bu zorluklar arasında dinleyicilerdeki dikkat eksikliği, ilgisizlik, yetersiz anlama ile vurgu, lehçe ve konuşma ritimlerindeki farklılıklar yer almakta ve bu gibi handikaplar dinlenenleri anlamayı önemli ölçüde güçleştirmektedir. Bu handikapların varlığına rağmen, yabancı dil öğrenen öğrenciler, dinleme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmek için belirli stratejileri kullanabilirler.

Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme

Dinleme, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Rost (2011), dinlemenin yalnızca sesleri duymaktan ibaret olmadığını; bu seslerin, yorumlama gerektiren bir dizi aşama aracılığıyla anlamlı girdilere dönüştürülmesini içerdiğini vurgulamaktadır. Bu süreç, işitsel girdiyi değerlendirmek için çeşitli strateji ve yöntemlerin kullanılmasını gerektiren ileri düzey analiz ve kapsamlı bir anlama becerisini zorunlu kılar. Willis (1981), etkili dinlemenin, anlamayı destekleyen bir dizi alt beceriye dayandığını belirtmektedir. Sarbunan (2023) ise başarılı dinlemenin, mikro-dinleme becerilerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesini gerektirdiğini ifade etmektedir. İyi dinleyicilerin hem ayrıntı düzeyindeki bilgiyi hem de bütünsel anlam birimlerini doğru biçimde işleyebilmek için bu beceriler üzerinde çalışmaları gerekmektedir. Ekinci'ye (2021) göre dinleyiciler, not alma ve özetleme gibi teknikleri kullanarak önemli noktaları akılda tutup düzenlerken, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt edebilmelidir. Konuşmanın akışını takip edebilmek için iyi bir dinleyicinin bağlaçlar, zamirler ve gönderimler gibi söylem belirteçlerini ve bağdaşıklık unsurlarını da anlaması gerekmektedir. Ayrıca, vurgu ve tonlamanın anlam üzerindeki etkisini bilmek ve konuşmacıların tonlamaları ve beden dili aracılığıyla ne kastettiklerini çıkarabilmek de etkili dinlemenin önemli bileşenlerindendir.

Tümdengelimsel ve Tümevarımsal Dinleme

Dinleme anlama sürecinin farklı aşamalarını ele almak için iki temel yaklaşım bulunmaktadır: tümdengelimsel ve tümevarımsal dinleme. Bu süreçler, işitsel girdinin anlamlı bir yoruma dönüştürülmesini kolaylaştırmak amacıyla birbiriyle etkileşim hâlinde çalışmaktadır.

Tümdengelimsel dinleme, konuşmacının amacı ve iletinin konusu gibi bir metnin genel çerçevesine odaklanır (Ekinci, 2021). Buna karşılık, tümevarımsal dinleme; iletinin bütünüyle anlaşılabilmesi için kavranması gereken sözcüksel ve dilbilgisel unsurlar dâhil olmak üzere, sözlü mesajların belirli bileşenlerine yoğunlaşır (Nunan, 1998). Vandergrift ve Goh (2012), ek bir ayırım ortaya koyarak, tümdengelimsel dinleme yöntemlerinin dinleyicilerin anlama sürecini geliştirmek için kendi bilgi ve deneyimlerinden yararlanmalarını gerektirdiğini; tümevarımsal tekniklerin ise sözcüklerin ve cümle yapıların analizine odaklandığını belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, tümdengelimsel dinleme, geniş kapsamlı bilgiyi analiz edebilme ve dili yetkin biçimde kullanabilme becerisini gerektirir. Buna karşın, tümevarımsal dinleme, dilsel birimleri anlamlı biçimde tanımlama ve bir araya getirme yetisine dayanır. Dinlemede tümdengelimsel yaklaşım, bireyin ön bilgilerini, bağlamı ve beklentilerini kullanarak söylenenleri anlamlandırmasını sağlarken; tümevarımsal dinleme anlamı inşa etmek amacıyla akustik ve dilsel sinyali oluşturan seslere ve sözcüklere odaklanır (Sujatha & Rajasekaran, 2024).

Tümden gelim ve tümevarım dinleme süreçleri, dinleme anlama becerisine yaklaşımları bakımından birbirinden farklıdır. Ancak son dönem araştırmalar, etkili dinleme anlama becerisinin çoğu zaman bu iki sürecin bütünleşmesine dayandığını ve söz konusu süreçlerin birbirinden bağımsız değil, dinamik bir etkileşim içinde işlediğini vurgulamaktadır (Sujatha & Rajasekaran, 2024). Öncelikle tümden gelim yaklaşımı, dinlemeyi anlam temelli bir etkinlik olarak ele alır. Dinleyiciler, fonolojik girdi, sözcük bilgisi ve sözdizimini eş zamanlı olarak yorumlamak için anlamsal bilgilerine başvururlar. Bu yaklaşımda akıcılık, mutlak doğruluktan daha ön plandadır ve süreç bütünden parçalara doğru ilerler. Field (2008), tümdengelimsel dinlemenin genellikle daha yetkin veya ileri düzey dinleyicilerle ilişkilendirildiğini ve ana dili konuşurlarının bilgiyi işlemede sıklıkla bu yolu tercih ettiğini belirtmektedir. Bekaryan (2016) ise bu bakış açısıyla örtüşen sınıf içi etkinliklerin; dinleme öncesi çalışmalar, tahmin yürütme, öngöründe bulunma ve çıkarım yapma gibi öğrencileri metnin daha derin anlamı üzerine düşünmeye yönelten uygulamaları kapsadığını ifade etmektedir.

Buna karşılık, tümevarım yaklaşımı dinleme anlama sürecini doğrusal ve aşamalı bir süreç olarak görmektedir. Tümevarımsal modelde dinleme, bireysel seslerle başlayıp bu seslerin sözcükler, öbekler ve cümleler hâlinde birleşmesiyle anlamın oluşturulduğu bir çözümleme süreci olarak ele alınır (El Moussaoui & Belhaj, 2025). Bu süreç, fonemler, küçük dilsel birimlerin ardışık biçimde

incelenmesini ve daha sonra bu birimlerin tümce ve cümle gibi daha büyük yapılarla dönüştürülmesini içerir. Tümünden gelim yaklaşımından farklı olarak, tümevarımsal işleme akıcılıktan ziyade doğruluğu ön plana çıkarır ve sistematik biçimde parçalardan bütüne doğru ilerler. Bu yaklaşımın, ana dili konuşuru olmayan bireyler tarafından daha sık kullanıldığı ve özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenenler için daha uygun olduğu kabul edilmektedir. Tümevarımsal işlemeyi destekleyen öğretim etkinlikleri ise genellikle ses ayırt etme, vurgu örüntülerini belirleme ve ritim ile tonlamayı tanıma gibi çalışmaları içermektedir (Kissling, 2018).

Dinleme anlama becerisinde hangi işleme stratejisinin daha etkili olduğu yönündeki tartışmada Vandergrift (2004), dinleme anlama sürecinin, dinleyicilerin iletileri anlamlandırmak için hem ön bilgilerini hem de dilsel becerilerini kullandıkları etkileşimli ve yorumlayıcı bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu süreç, tümünden gelim ve tümevarım dinleme yaklaşımları arasında dinamik bir etkileşimi içermektedir. Bu nedenle, dil öğrenenler ikinci dildeki dinleme süreçlerinde hem tümevarımsal hem de tüm dengelimsel dinleme mekanizmalarını birlikte kullanmaktadır.

Dinlediğini Anlama Becerisi

Dinlediğini anlama, insanların konuşma, yazma ve okuma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu süreç, bireylerin duydukları sözcüklerin anlamını kavramalarını ve bunları hafızalarındaki bilgilerle ilişkilendirmelerini içerir. Rost'a (2011) göre anlama, çoğu zaman dinlemenin temel hedefi, dinleyicinin öncelikli amacı ve bazı durumlarda ise tek amacı olarak kabul edilmektedir.

“Dinleme” ve “dinlediğini anlama” terimleri birbirine oldukça benzer görünmektedir; ancak bu iki kavramın tanımları farklıdır. Rost (2002), dinlediğini anlama teriminin genellikle dinlemenin tüm yönlerini kapsayacak şekilde kullanıldığını, buna karşın dinleme kavramının daha sınırlı bir anlam taşıdığını ileri sürmektedir. Dinlediğini anlama, yalnızca dinlemenin ötesinde bir beceridir; çünkü öğrenenlerin işitsel girdiyi çözümlemeleri ve bağlamsal ya da dünya bilgilerini kullanmaları gerekmektedir. Ekinci (2021)'e göre, bilinçli olarak yapılan her türlü işitsel maruziyet dinleme olarak sınıflandırılabilir. Buna karşılık, dinlediğini anlama, dinleme deneyiminin niteliğini ve bileşimini tanımlar. Örneğin, çocuklar bir hikâye dinlediklerinde, dinlediğini anlama becerisi onların hikâyeyi kavramalarına, hatırlamalarına ve kendi sözcükleriyle yeniden ifade etmelerine yardımcı olur.

Kemp'e (2010) göre dinlediğini anlama becerisinin nihai amacı, öğrenenleri dinleme sonrasında işledikleri bilgiler hakkında konuşma ve yazma yeterliğiyle donatmaktır. Bu süreç, sözlü cümlelerden, hikâyelerden ve yönergelerden anlam çıkarma ve bunları kavramayı içerir. Bu görüşü temel alan Rost (2011), dinlediğini anlama sürecinin dört temel aşamada gerçekleştiğini vurgulamaktadır. İlk aşama, konuşmacının sözlü ifadelerinin çözümlenmesini

kapsamaktadır. Bunu, dinleyicilerin dilsel girdiye dayalı olarak anlamı inşa edip temsil ettikleri ikinci aşama izlemektedir. Üçüncü aşama, öğrenenlerin konuşmacıyla anlam müzakeresi yaptığı ve uygun tepkiler sunduğu dinlemenin etkileşimsel doğasını ön plana çıkarmaktadır. Son olarak dördüncü aşama, dinleyicinin katılımı, hayal gücü ve empatik etkileşimi aracılığıyla anlamın zenginleştirildiği dinlemenin yaratıcı ve duyuşsal yönlerini vurgulamaktadır. Bu aşamalar boyunca dinleyiciler, anlamlı zihinsel temsiller oluşturabilmek için hem dilsel bilgilerini hem de ön bilgilerini birlikte kullanmaktadır.

Dinleme Problemleri

Dil öğrenimi, dört temel becerinin dengeli biçimde geliştirilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu beceriler arasında dinleme, iletişimi kolaylaştırmada ve diğer dil yeterliklerinin edinimini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Mendelsohn'a (1994) göre, toplam iletişim süresinin %40-50'si dinlemeye ayrılırken, bunu konuşma (%25-30), okuma (%11-16) ve yazma (yaklaşık %9) izlemektedir. Dinleme, taşıdığı öneme rağmen, dikkat, yoğunlaşma ve ilgi gerektirmesi nedeniyle öğrencilerin en zorlandıkları becerilerden biridir. Bu bağlamda, dinlemede başarıya ulaşabilmek için öncelikle ikinci dilde dinleme sırasında karşılaşılan sorunların belirlenmesi gerektiği açıktır.

Dinlemenin, gelişmiş dikkat ve kritik dilsel beceriler gerektiren son derece zorlayıcı bir beceri olduğu kuşkusuzdur. Bu süreçte, yetkin dinleyiciler dahi birçok güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Goh (2008), öğrencilerin dinleme sırasında sıklıkla; duyduklarını hızla unuttuklarını, bildikleri sözcükleri tanımakta zorlandıklarını, iletinin genel anlamını kavrasalar bile kastedilen anlamı anlayamadıklarını, anlam üzerinde düşünürken metnin devam eden bölümlerini gözden kaçırdıklarını ve duydukları sözcükleri zihinsel olarak canlandıramadıklarını belirtmektedir. Goh (2008) ayrıca, dinleme esnasında odaklanmanın ne kadar güç olduğuna ve metnin başlangıç bölümünün kolaylıkla kaçırılabilmesine de dikkat çekmektedir. Dinleme sürecinde öğrencilerden yalnızca girdiyi tanımaları ve yorumlamaları değil, aynı zamanda uygun tepkiler üretmeleri de beklenmektedir. Vurgu ve konuşma hızındaki değişiklikler gibi konuşmanın doğaçlama özellikleri süreci daha da zorlaştırmaktadır. Nadhira ve Warni (2021) ve Alzamil (2021) dinleme güçlüklerine katkıda bulunan çok sayıda ek etmenin bulunduğunu ileri sürmektedir. Bunlar arasında; fonetik, fonolojik, biçimbilimsel, sözdizimsel, anlamsal ve edimsel boyutlarla ilişkili dilsel güçlüklerin yanı sıra dilsel çeşitlilikten kaynaklanan sorunlar yer almaktadır. Ayrıca, yetersiz öğrenme ortamları, niteliksiz veya gerçekçi olmayan öğretim materyalleri ve görevlerine aşırı bağımlılık, İngilizceyi kullanma fırsatlarının sınırlı olması ve kalabalık sınıflar gibi dışsal etkenler, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmelerini daha da güçleştirmektedir.

Son dönemde yayınlanan araştırmalar dil öğrenenlerin karşılaştıkları dinleme güçlüklerine ışık tutmaktadır. Örneğin Aryadoust (2020), modern sınıflarda

dinleme sorunlarının yaygın olduğunu, bu durumun öğrencilerde kaygıya yol açtığını ve öğrenenlerin hedef dili anlamasını zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Le My ve Do (2023), yabancı aksanlara aşinalık eksikliği, hızlı konuşma ve odaklanma güçlüklerinden kaynaklanan kaygının, içinde bulunduğumuz dijital öğrenme çağında dahi öğrencilerin dinleme performansını olumsuz etkilemeye devam ettiğini saptamıştır. Buna ek olarak, Fadli, Kurniasari ve Amalia (2024), dinleme sırasında bilinmeyen sözcüklere maruz kalma, odaklanamama ve yüksek kaygı düzeylerinin EFL öğrencilerinin karşılaştığı dinleme sorunlarının en güçlü nedenleri arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Tran ve Duong (2020), öğretmenlerin konuşma hızının, öğrencilerin sınırlı sözcük dağarcığının, yetersiz odaklanmanın ve diğer bireysel yetersizliklerin dinlediğini anlama sürecini engellediğini ve iletişimde karşılaşılan güçlükleri artırdığını göstermiştir.

Dinleme Problemleri ile Başa Çıkma

Dinleme, dil öğreniminin hayati ancak karmaşık bir bileşenini oluşturmaktadır. Bu beceri, bilişsel, dilsel ve bağlamsal birçok etken tarafından etkilenebilmektedir. Dinlemeyle ilişkili dil edinimine yönelik çok sayıda güçlük bulunmasına rağmen, bu güçlüklerin üstesinden gelmeye yönelik uygulanabilir stratejiler de mevcuttur.

Dinlediğini anlama güçlüklerini ele almanın etkili yollarından biri, dinleme görevleri sırasında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını güçlendirmektir. Vandergrift ve Goh'un (2008) önerdiği üzere, başarılı dinleyiciler dinleme süreçlerini etkin biçimde planlar, izler ve değerlendirir; bu da karmaşık dinleme görevleriyle daha iyi bir şekilde başa çıkmalarını sağlar. Araştırmalar, bu tür bir planlamanın, öğrenenlerin hem anlama düzeyini hem de öğrenme güvenliğini artırdığını göstermektedir (Cross, 2011). Bu nedenle, üstbilişsel farkındalığın desteklenmesi, kalıcı dinleme sorunlarının çözümünde önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Dinleme zorlukları ile başa çıkmak için kullanılabilecek bir başka strateji öğrencilerin özgün dinleme girdilerine maruziyetini artırmak ve bu sayede öğretmen desteği yoluyla anlama düzeyi güçlendirilmektedir. Örneğin, özgün görsel-işitsel materyaller, öğrenenlerin görsel ipuçlarını dilsel bilgilerle bütünleştirmelerine yardımcı olarak tümevarım ve tümden gelim işleminin eş zamanlı biçimde gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır (Becker & Sturm, 2017). Vanderplank'e (2016) göre ise öğrencilerin farklı dinleme alıştırmalarına maruz bırakılması, yinelenen ipuçları sunması ve dinleyicilerin çıkarım yapma becerilerini desteklemesi sayesinde dinleme çıktılarında anlamlı düzeyde bir gelişme sağlamaktadır.

Ayrıca, dil öğrencilerinin dinleme güçlüklerini sistematik biçimde aşmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretmen destekleyici yapılandırmanın (scaffolding) kullanılması önemli bir stratejidir. Dinleme öncesi stratejik soru sorma ya da aşamalı görev dizilimi gibi öğretmen rehberli alıştırmalar, öğrencilerin bilişsel

yükünü azaltmakta ve öğrenenlerin dinleme girdisini daha verimli biçimde işlemelerini sağlamaktadır (Goh, 2008). Öğretmenler ayrıca dinleme stratejilerini açık biçimde modelleyebilir ve anlama kopukluklarına yönelik geri bildirim sunabilmektedirler; bu uygulamaların zaman içinde öğrencilerin anlama doğruluğunu geliştirmektedir (Graham & Macaro, 2008). Öğretmenler, sınıf içindeki kontrollü dinleme aktiviteleri ile gerçek yaşam dinleme gereklilikleri arasındaki boşluğun kapatılmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmanın sonuçları temel alındığında, dinleme becerisinin başarılı bir dil öğrenimi sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma, etkili dinlemenin; bilişsel süreçler, dilsel bilgi ve bağlamsal farkındalık arasındaki etkileşime dayandığını ve bu etkileşimin tümevarım ve tümdengelsel dinleme süreçleri tarafından desteklendiğini göstermektedir. Çalışma ayrıca dinleme becerisinin, kaygı, sınırlı sözcük bilgisi, yabancı aksanlar ve yetersiz öğrenme desteği gibi etmenler nedeniyle dil öğrencileri için en zorlayıcı becerilerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Bu güçlüklerin; öğrencilere üstbilişsel strateji öğretimi, özgün ve çok modlu girdiye maruz kalma ve öğretmen desteği gibi hedefe yönelik pedagojik müdahaleler aracılığıyla azaltılabileceği ortaya koyulmuştur. Ayrıca bu yaklaşımların sınıf içi uygulamalara entegre edilmesiyle, eğitimciler öğrencilerin daha özerk, özgüvenli ve etkili dinleyiciler hâline gelmelerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

REFERENCE

- Alzamil, J. (2021). Listening skills: Important but difficult to learn. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume, 12.
- Aryadoust, V. (2020). Development and validation of a questionnaire on EFL learners' listening comprehension problems. *Language Testing*, 37(1), 51–75.
- Le My, T., & Do, G. (2023). Anxiety factors affecting EFL students' listening comprehension. *Scientific Journal of Tan Trao University*, 8(4), 95–108.
- Becker, S. R., & Sturm, J. L. (2017). Effects of audiovisual media on L2 listening comprehension: A preliminary study in French. *Calico journal*, 34(2), 147–177.
- Bekaryan, L. (2016). Developing learners' top-down processing skills in listening. *Armenian Folia Anglistika*, 12(1 (15)), 74–82.
- Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT journal*, 65(4), 408–416.
- Ekinci, M. (2021). The effects of using TV series on listening achievement level of EFL students. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 365–378.
- El Moussaoui, M., & Belhaj, A. (2025). Bottom-up Listening Skills: EFL Teachers' perceptions and Classroom Practices. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 9(2).
- Fadli, M., Kurniasari, R., & Amalia, H. (2024). An Analysis of Factors of Student's Difficulties in Listening Comprehension. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 4(3), 161–175.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language learning*, 58(4), 747–783.
- Kissling, E. M. (2018). Pronunciation instruction can improve L2 learners' bottom-up processing for listening. *The Modern Language Journal*, 102(4), 653–675.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominic Press.
- Nadhira, S., & Warni, S. (2021). Students' listening difficulties in English as a foreign language learning at secondary school in Indonesian context. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research-Atlantis Press*. 186–193.
- Nunan, D. (1998). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.

- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International journal of education and information studies*, 4(1), 59-63.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed). Longman.
- Sarbunan, T. (2023). Exploring the Significance and Future Trends of Micro-Listening Skills: Advancements, Applications, and Implications (Language Acquisition and Communication Research). *Applications, and Implications (Language Acquisition and Communication Research)* (September 25, 2023).
- Sujatha, U., & Rajasekaran, V. (2024). Optimising listening skills: analysing the effectiveness of a blended model with a top-down approach through cognitive load theory. *MethodsX* 12:102630.
- Tran, T. Q., & Duong, T. M. (2020). Insights into listening comprehension problems: A case study in Vietnam. *Pasaa*, 59(June), 77–100.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L., & Goh, C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening metacognition in action*. Taylor and Francis.
- Vanderplank, R. (2016). The state of the art I: Selected research on listening comprehension and vocabulary acquisition. In *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 75–104). Palgrave Macmillan.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. London: Longman.

BÖLÜM 19

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Matematik Dersini Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi

Evrin Karadoğın¹ & Rabia Bayındır²

¹ Dr. İlhami Tankut Anadolu Lisesi, 0000-0002-6589-8515

² Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, 0000-0002-0137-3613

Giriş

Yeterli ve niteliksel eğitim ancak etkili öğretim ve öğrenim yoluyla sağlanabilir. Eğitim kurumlarında bilginin aktarılmasında ve edinilmesinde yenilikçi teknolojinin kullanılması bu sonucu kolaylaştırabilir (Makinde, 2020). Yeni bilgi teknolojileri eğitimcilerle ders materyalini sunması için bir yol sağlayacağı gibi, öğrencilere de zamandan ve çevreden bağımsız olarak bilgiye erişim imkânı sunmuştur (Baker, 2000). Günümüzde zamanının çoğunu internette ve diğer teknolojileri kullanarak geçiren Prensky'in (2001) dijital yerli olarak adlandırdığı yeni neslin, bilişim teknolojilerini kullanarak farklı bilgi ve becerilere daha kolay sahip oldukları görülmektedir (Kurt, Günüş ve Ersoy, 2013).

Bergmann ve Sams'e göre (2012) bugünün öğrencileri internet erişimi, YouTube, Facebook, MySpace ve bir dizi başka dijital kaynakla büyüdüler. Dijital öğrenmenin benimsenmesi ve bunu öğrencilere bugünün araçlarıyla öğrenemeyeceklerini belirtmek yerine öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanmanın gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin zaten buna hazır oldukları görülmekte ve dijital kültürle savaşmak yerine onu öğrenciler yararına dönüştürmek gerektiği ifade edilmektedir. Öğrenciler tarafından anlaşılması güç olarak ifade edilen matematik dersi için, bu platformlardan bilgi edinimi son yıllarda artış göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınlanan Ortaöğretim Matematik Öğretim Programında da belirtildiği "Yeni bilgiler, fırsatlar ve araçlar matematiğe bakış açımızı, matematikten beklentilerimizi, matematiği kullanma biçimimizi ve hepsinden önemlisi matematik öğrenme ve öğretme süreçlerimizi yeniden şekillendirmektedir." (MEB, 2018). Son yıllarda güncellenen öğretim programına dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı, dijital kaynakların kullanılması konusunda çalışmalar yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından lise öğrencileri için etkileşimli kitaplar, soru bankaları, 3B modeller, dinamik uygulamalar, deneyler, projeler, animasyonlar ve simülasyonların yer aldığı çevrimiçi öğrenme platformu oluşturulmuştur. Yüz yüze işlenen dersleri destekleyici nitelikte hazırlanan bu içerikler, öğretmenler tarafından sınıf ortamında da kullanılabilir. Öğretmenler, öğrenme ortamının oluşturulmasından sorumludurlar. Yüz yüze ve çevrim içi ortamların bir arada kullanılmasının öğrenciler üzerine etkilerinin bilinmesi, etkili ve etkin öğrenme için önemlidir.

Ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin dersleri uzaktan video, doküman, web tabanlı hazırlanmış çeşitli dinamik uygulamalarla öğrenmesinin sağlandığı, ödev ve çalışma kâğıtlarının sınıf ortamında yüz yüze yapıldığı bir uygulamaya sahiptir. Yani geleneksel öğrenme ortamındaki durumun tersine çevrilmiş halidir. Bu uygulama öğrencilere kendi hızında ilerleme imkânı sağlar. Çevrimiçi ve yüz yüze ortamları bir arada kullanan, öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden

şekillendiren bir model olan ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin matematiğe bakış açısını değiştirdiğine dair bulgular elde edilmiştir (Aydın, 2020; Bolatlı, 2018; Bulut, 2019; Çakıroğlu, 2020).

Günümüzde pek çok öğrenci matematik dersine yönelik korku ve kaygı duygusu ile mücadele etmektedir. Farklı modellere yönelmenin, öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik olumsuz duygu durumlarından kurtulmalarına ve derse yönelik motivasyonlarına etki gösterip göstermediğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda matematik öğretiminde öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini gerçekleştirmek için yeni yaklaşımların irdelenmesi, akademik başarı, verimlilik ve motivasyon açısından değerlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Ters yüz öğrenme modelinin motivasyona etkisini inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır (Gökdaş ve Gürsoy, 2018; Yorgancı, 2020). Bu çalışmaların hiçbiri ortaöğretim öğrencileri ile yapılmamıştır. Türkiye’de ters yüz öğrenme modelinin matematik öğretiminde kullanımının öğrencilerin motivasyonuna etkisinin incelendiği 4. sınıf ve ön lisans 1.sınıf düzeyinde iki çalışmada da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. 4. sınıf düzeyindeki çalışmada Gökdaş ve Gürsoy, (2018) motivasyona etkisi olmadığı, ön lisans düzeyindeki çalışmada (Yorgancı, 2020) motivasyona etkisi olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Öğrenmenin anahtarı olarak görülen motivasyon, öğrencilerin “yapabiliyorum” algısını uyandırmada önemli rol oynamaktadır. Filiz ve Gür (2020) öğrencilerin matematik dersine yönelik zor algısının önüne geçebilmek için motivasyonları arttıracak farklı faaliyetler gerçekleştirilmesini önermektedirler. Matematik öğrenme ortamlarının, ters yüz öğrenme modelinde olduğu gibi farklılaştırılması sonucunda dersi öğrenmeye yönelik motivasyona etkisinin araştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Geleneksel öğrenme ortamının dışına çıkılması durumunda, öğrencilerin dersi öğrenmeye yönelik motivasyon değişimlerinin tespit edilmesi matematik öğretiminin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda ortaöğretime ilk adım olarak ifade edilen dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, matematik dersinde ters yüz öğrenme modeli uygulanması durumunda, matematik dersini öğrenmeye yönelik motivasyonlarının nasıl etkilendiği sorusunun ele alınması durumu oluşturmaktadır.

Ortaöğretim düzeyinde nicel olarak yapılmış hiçbir çalışma olmaması bu modelin öğrenci motivasyonuna etkinin araştırılması için gereklilik oluşturmuştur. Bu bağlamda ters yüz öğrenme modelinin motivasyona etkisini inceleyen ortaöğretim düzeyinde çalışma yapılması bu ihtiyaca yönelik literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, dokuzuncu sınıflarda matematik dersinde uygulanan ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme ortamında mevcut programın

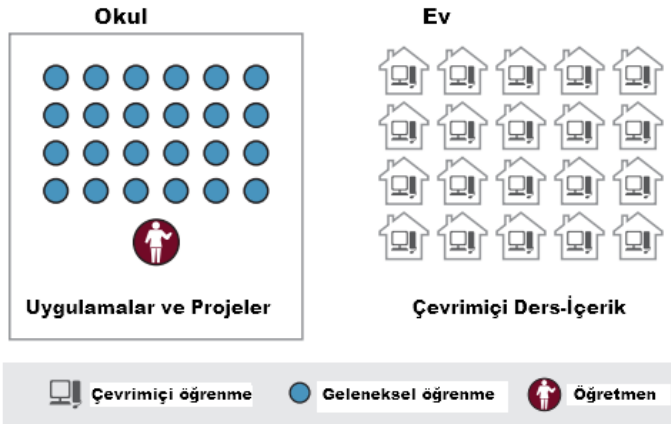
öngördüğü yöntemlerle yürütülen çalışmaların karşılaştırarak iki farklı uygulama arasında motivasyon açısından farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına (alt amaçlara) yanıt aranmıştır:

1. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubunun ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubunun, motivasyon ön test puanları kontrol edildiğinde motivasyon son test puanlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Ters-yüz öğrenme modeli konunun içeriğinin çevrimiçi sunularak, öğrencinin istediği zamanda, istediği yerde, istediği hızda takip etmelerinin sağlandığı, okul ortamında ise öğretmen rehberliğinde uygulamalar yaptığı bir modeldir. Çevrimiçi ortamda öğrenme hızlarını kendi kendilerine kontrol etmelerine imkân tanınması bu modelin öne çıkan özelliğidir. Stake ve Horn'un (2012), ters-yüz öğrenme modeli Şekil 1'te gösterilmiştir.

Şekil 1 Ters Yüz Öğrenme Modeli



(Staker ve Horn, 2012, s.11)

Araştırmada dokuzuncu sınıf matematik dersinde uygulanan ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğretimin uygulamaları karşılaştırarak iki modele ilişkin motivasyon açısından farklılık olup olmadığını incelemek için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Bu modelde biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi

ölçümler yapılmıştır (Karasar, 2012, s.97). Araştırma için uygulanacak olan yarı deneysel desenin simgesel gösterimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Deneysel Modelin Simgesel Gösterimi

Gruplar	Öntest	İşlem	Son Test
G ₁	O ₁₁	X ₁	O ₁₂
G ₂	O ₂₁	X ₂	O ₂₂

G₁ : Deney Grubu

G₂ : Kontrol Grubu

X₁ : Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulaması

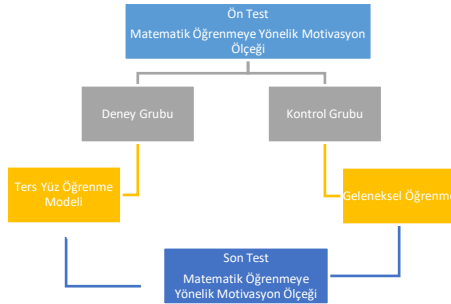
X₂ : Geleneksel Öğrenme Ortamı Uygulamaları

O₁₁ – O₂₁ : Ön Test

O₁₂ – O₂₂ : Son Test

Araştırmada kullanılan deneysel desen Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2 Araştırmanın Deneysel Deseni



Şekil 2’de de görüldüğü gibi uygulama süresince deney grubu için ters yüz öğrenme modeli kullanılmış, kontrol grubu içinse geleneksel öğrenme ortamı uygulamalarına devam edilmiştir. Akçakın (2015) tarafından lise öğrencileri için matematik dersine uyarlanan matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği her iki grup için de ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Çalışma, 2021-2022 akademik eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan ve Liselere Giriş Sınavı’na göre öğrenci alan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 25 ve 26 kişilik iki şubede bulunan toplam 51, 9’uncu sınıf öğrencisi ile başlanmıştır. Araştırmacının da görev yapmakta olduğu okul olmasından dolayı uygulama kolaylığı ve erişilebilirlik sağlaması açısından ilgili okul seçilmiştir. Deneysel çalışmanın uygulama aşamasında kontrol grubundan bir öğrenci okul değiştirmesi nedeni ile çalışmadan çıkarılmıştır. Okulda 9.sınıflardan 6 şube bulunmaktadır. 9/A sınıf

deney grubu ve 9/B grubu kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu şubelerde matematik öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı tarafından rastgele atanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	10	40	15	60	25	100
Kontrol Grubu	14	56	11	44	25	100
Toplam	24	48	26	52	50	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan deney grubu, 10’u kadın, 15’i erkek öğrenci olmak üzere toplam 25 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda da 14’i kadın öğrenci ve 11’i erkek öğrenci olmak üzere toplam 25 öğrenci bulunmaktadır. Gruplar, katılımcı sayısı olarak aynıdır.

Tablo 3 Deney ve Kontrol Gruplarının I. Dönem Sonu Not Ortalamaları

Gruplar	N	$\bar{x}$
Deney Grubu	25	86.93
Kontrol Grubu	25	85.40

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun 1.dönem not ortalamasının 86.93, kontrol grubunun not ortalamasının da 85.40 olduğu görülmektedir. Akademik başarı olarak da grupların birbirine yakın olduğu belirtilebilir.

Ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasında katılımcıların teknolojiye erişim imkânları da önemli yer tutmaktadır.

Tablo 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Teknolojik İmkanları

Gruplar	N	Akıllı Telefon		Tablet Bilgisayar		Dizüstü Bilgisayar		Evde İnternet Erişimi		Akıllı Telefonda İnternet Erişimi	
		Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
Deney Grubu	25	25	0	17	8	21	4	24	1	24	1
Kontrol Grubu	25	25	0	18	7	21	4	25	0	25	0

Tablo 4’te görüldüğü gibi deney grubundaki ve kontrol grubundaki katılımcıların tamamı akıllı telefona sahiptir. Bu telefonlarda internet erişimi, deney grubundaki 1 katılımcı hariç tamamında vardır. Evde internet erişimi, deney grubunda 1 kişi dışında tamamında mevcuttur. Deney grubundaki 25 katılımcının 17’si ve kontrol grubundaki 25 katılımcının 18’u tablet bilgisayarı bulunmaktadır. Dizüstü bilgisayar erişimi her iki grupta da 21 katılımcı olarak belirlenmiştir. Teknolojik imkanlar olarak her iki grubun da ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasına uygun olduğu görülmektedir.

Çalışmanın uygulandığı okulda tüm öğrencilerin kullanımına imkân tanınan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi projesi (FATİH) kapsamında her sınıfta Pardus işletim sistemi bulunan etkileşimli tahta ve internet erişimi bulunmaktadır.

Araştırmada grupların matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek için Akçakın (2018) tarafından lise öğrencileri için matematik dersine uyarlanan “Matematik Öğrenmeye Yönelik Motivasyon (MÖYM) Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Tuan, Chin ve Shieh tarafından geliştirilen Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’nin matematik dersi için Türkçe’ye uyarlanması Akçakın (2018) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek 33 maddeden ve altı faktörden (Öz yeterlik, aktif öğrenme stratejileri, matematik öğrenmenin değeri, performans amacı, başarı amacı ve öğrenme ortamının özendiriciliği) oluşmaktadır. Beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre pozitif maddeler “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle katılıyorum (5)” arasında puanlanmaktadır.

MÖYM ölçeğinin tümünün rapor edilen altı alt faktör için alfa güvenilirlikleri; Öz yeterlik faktörünün güvenilirliği .81, aktif öğrenme stratejileri faktörünün

güvenirliği .81, matematik öğrenmenin değeri faktörünün güvenirliği .79, performans amacı faktörünün güvenirliği .71, başarı amacı faktörünün güvenirliği .83, öğrenme ortamının özendiriciliği faktörünün güvenirliği .73 olarak bulunmuştur. Bu ölçek için elde edilen χ^2/df oranın 2.49, CFI değerlerinin .95, SRMR değerinin .071, NFI değerinin .92 ve RMSEA değerinin .057 olması model veri uyumunun yüksek olduğunun birer göstergeleridir (Kline, 2015; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006).

Bu araştırma özelinde MÖYM ölçeği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının ,80 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2020).

Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulama Öncesi Hazırlıklar

Ters Yüz Öğrenme modelinin uygulamasına başlamadan deney grubu öğrenci velileri ile çevrimiçi toplantı yapılmıştır. Toplantı için çevrimiçi ortamın seçilmesinin nedeni, Liselere Giriş Sınavı puanlarına göre öğrenci alan bir okul olduğundan dolayı, farklı yerlerde ikamet eden velilerin bulunması ve çevrimiçi toplantının tüm velilere ulaşma imkânı sağlamasıdır.

Toplantı süresince velilere ters yüz öğrenme modeli hakkında bilgilendirme yapılmış ve velilerden gelen sorular cevaplanmıştır. Çalışmanın 5 hafta süresince devam edeceği belirtilmiştir.

Ters yüz öğrenme modeli uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerine videoların yükleneceği platform tanıtılmış ve araştırmacı tarafından her öğrencinin kaydının yapılması sağlanmıştır. Ayrıca, platformun nasıl kullanılacağına ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan video, deney grubu sınıf whatsapp grubunda paylaşılmıştır. Ters yüz öğrenme modeli için hazırlanan ders anlatım videolarının etkileşimli olduğu yani izleme esnasında açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorularla karşılaşabilecekleri, ilk izlemede bu sorulara yanıt vermeden videonun ilerlemeyeceği öğrencilere anlatılmıştır. Bu sorulara verdikleri cevaplara sistem üzerinden dönüt alabilecekleri gibi sınıf ortamında yüz yüze eğitim esnasında da değerlendirilmesinin yapılabileceği açıklanmıştır. Bu uygulamanın, konunun çevrimiçi ortamda ne derece öğrenildiğinin veya farkındalıkla izlenip izlenmediğinin bir denetimi olduğu ifade edilmiştir. Videoların ikinci veya daha fazla izlenmesi durumunda sorulara cevap vermeleri beklenmediği, ileri sarma veya geri alma imkanları olacağı yani istedikleri sıklıkta veya hızda videoları takip edebilecekleri belirtilmiştir. Sistemin öğrencilerin videoyu tamamlayıp tamamlamadığına dair bilgi verdiği de öğrencilere anlatılmıştır.

Ters yüz öğrenme modeli uygulama öncesinde, okul idaresi ve diğer 9.sınıf şubelerinde derse giren matematik zümresi öğretmenleri de bilgilendirilerek, süreç açıklanmıştır. Videoların yüklendiği platform tanıtılmış, ders anlatımlarının hangi konuları kapsadığı belirtilmiştir.

Uygulama İçin Seçilen Çevrimiçi Ortam

Ters yüz öğrenme modelinin uygulaması için çevrimiçi ortam belirlenmesi, uygulamanın sorunsuz yürütülmesi için önemlidir. Videoların izlenip izlenmediğinin takibi ve kavramların nasıl yapılandırıldığının tespiti için en uygun ortam belirlenmelidir. Literatürde matematik alanında yapılan ters yüz öğrenme modeli araştırmalarında Edmodo (Aydın, 2020; Çevikbaş, 2018; Özdemir, 2019; Özler, 2020), EBA (Çakıroğlu, 2020; Pehlivan, 2020; Tekin, 2018; Türkoğlu, 2021), YouTube (Bulut, 2019; Kalafat, 2019), Edpuzzle (Akdeniz, 2019; Özdemir, 2016) platformları seçildiği veya çevrimiçi ortamların tercih edilmeyip videoları taşınabilir bellek ile öğrencilere ulaştırıldığı (Güç, 2017; Koç-Deniz, 2019) görülmektedir. Bolatlı (2018) de kendi mobil uygulamasını geliştirerek, uygulama üzerinden içerikleri katılımcılara iletmiştir.

Çevrimiçi ortam çeşitliliği ve farklı tercihler olduğu görülmektedir. Bu araştırmada katılımcı bilgileri göz önünde bulundurularak ve deney grubundaki öğrencilerin internet erişimi ve teknolojik imkanları değerlendirilerek Edpuzzle platformu seçilmiştir. Bu platform etkileşimli videolar hazırlamaya imkan tanımaktadır. İngilizce arayüz kullanılması dezavantaj gibi değerlendirilse de deney grubunda derse giren İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin bu platformu kullanabilecek yeterlilikte olduğu belirlenmiştir. Nitekim pilot uygulama yapılarak katılımcıların platform kullanımında hiçbir zorluk yaşamadıkları tespit edilmiştir.

Edpuzzle, katılımcıların videoları izleyip izlemediğini, her bölümü kaç kez izlediklerini ve içeriği anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilecek yapıya sahiptir. Ücretsiz ve kullanımı kolaydır. Platform dışı video yükleme imkanı mevcut olmakla birlikte, platformda var olan videolar da düzenlenerek etkileşimli hale getirilebilmektedir. Etkileşimli video ile ifade edilen, videoların herhangi bir bölümde açık uçlu, çoktan seçmeli sorular eklenebilmesidir. İstenirse, öğrencilerin ilk izleme esnasında bu sorulara cevap vermek zorunda olmaları sağlanabilmektedir. Bu sorular cevaplanmadan video ilerlemesi engellenebilmektedir. Diğer platformlarda videoların izlenip izlenmediği kontrol edilebilmektedir ancak farkındalıkla izleme sağlanması çok daha zordur. Video izlemenin tamamlanmış olması her zaman o videonun izlediğinin garantisini vermez. Ancak bu platform bunun önüne geçmektedir. Özellikle açık uçlu sorulara verilen cevaplarda, öğrencinin kendi cümleleri ile ifade etmesi sağlanarak, öğretmenin öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığı konusunda fikir edinmesini sağlamaktadır. Öğrencinin tek başına izlediği videolarda kavram yanlışlarının önüne geçilmesi önemlidir. Sorulara, sesli cevap iletme özelliği de bulunmaktadır.

Edpuzzle platformunda etkileşimli videolara verilen cevaplar çoktan seçmeli sorularda sistem tarafından puanlanmaktadır. Açık uçlu sorularda da dönüt,

eğitmen tarafından çevrimiçi verilebilir durumdadır. Öğrenciye de istediği soruyu iletme imkanı vermektedir.

Edpuzzle platformu, uygulayıcılara kendi videolarını yükleme imkanı verirken, istenirse YouTube, Khan Academy, Crash Course gibi sitelerden videolar da kullanılabilir.

Ders Anlatım Videoları

Bu çalışma için 9.sınıf matematik dersi konularından “Üçgenler” ünitesinin “Üçgenlerde Temel Kavramlar” ve “Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik” konuları seçilmiştir. Tablo 5’te kazanım sayıları, ders saati ve üniteadaki ağırlıkları verilmiştir.

Tablo 5 Deneysel Çalışma İçin Seçilen Konuların Kazanım Sayısı ve Süreler

Konular	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ağırlık (%)
ÜÇGENLER	16	70	32
<i>Üçgenlerde Temel Kavramlar</i>	3	10	5
<i>Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik</i>	4	20	9

Tablo 5’te da görüldüğü gibi toplam 30 ders saat süre kapsayan konular seçilmiştir. Uygulamanın yapıldığı okul programında 9. Sınıf matematik dersi haftada 6 saattir. Bu bağlamda 5 haftalık uygulama yapılmıştır. “Üçgenlerde Temel kavramlar” konusu için 11 adet ders anlatım videosu, “Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik için de 15 adet ders anlatım videosu araştırmacı tarafından öğretim programı kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Kazanımlar ve video süreleri Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6 Kazanımlar ve Video Süreleri

Konular	Kazanımlar	Video süreleri
9.4.1.Üçgenlerde Temel Kavramlar	9.4.1.1. Üçgende açı özellikleri ile ilgili işlemler yapar.	Açı Çeşitleri-1: 07:52 dk
		Açı Çeşitleri-2: 07:07 dk
		Doğruda Açılar-1: 09:19 dk
		Doğruda Açılar-2: 07:03 dk
		Üçgende Açılar-1: 11:00 dk
		Üçgende Açılar-2: 09:30 dk
		Üçgende Açılar-3: 09:51 dk
		İkizkenar Üçgen-1: 09:16 dk
		İkizkenar Üçgen-Eşkenar Üçgen: 08:32 dk
9.4.2. Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik	9.4.1.2. Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açılarının ölçülerini ilişkilendirir.	Açı- Kenar Bağıntıları-1: 06:16 dk
	9.4.1.3. Uzunlukları verilen üç doğru parçasının hangi durumlarda üçgen oluşturduğunu değerlendirir.	Açı-Kenar Bağıntıları-2: 06:40 dk
9.4.2. Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik	9.4.2.1. İki üçgenin eş olması için gerekli olan asgari koşulları değerlendirir.	Eş Üçgenler-1: 09:40 dk
		K.A.K. Eşlik Kuralı: 05:17 dk
		A.K.A. Eşlik Kuralı: 08:02 dk
		K.K.K. Eşlik Kuralı: 09:33 dk
	9.4.2.2. İki üçgenin benzer olması için gerekli olan asgari koşulları değerlendirir.	Üçgenlerde Benzerlik-1: 08:46 dk
		A.A. Benzerliği: 08:45 dk
		K.A.K. Benzerliği: 06:15 dk
		K.K.K. Benzerliği: 08:54 dk
	9.4.2.3. Üçgenin bir kenarına paralel ve diğer iki kenarı kesecek şekilde çizilen doğrunun ayırdığı doğru parçaları arasındaki ilişkiyi kurar.	Temel Orantı Teoremi-1: 08:37 dk
		Thales Teoremi-1: 09:51 dk
		Thales Teoremi-2: 08:41 dk
		Temel Orantı Teoremi-2: 05:10 dk
		Temel Orantı Teoremi-3: 07:35 dk

Tablo 6’da görüldüğü gibi toplamda 26 ders anlatım videosu hazırlanmıştır. Videoların en uzununu 11:43 dakika, en kısası 05:10 dakikadır. Nielsen (2020), lisans düzeyinde uyguladığı çalışmada bir videonun uzunluğu ile öğrencilerin izleme arayı başına o videonun ne kadarını izlediği arasında güçlü bir negatif korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aynı çalışmada, öğrencilerin videoları izlemek için belirtilen sürenin son gününe kadar bekledikleri belirtilmektedir. Buna dayalı olarak araştırmada video uzunluklarının 15 dakikaya ulaşmaması sağlanmıştır. Videoların sunulduğu platform cep telefonlarından da erişim sunduğu için kısa videoların, izleme konusunda pratiklik sunduğu görülmüştür.

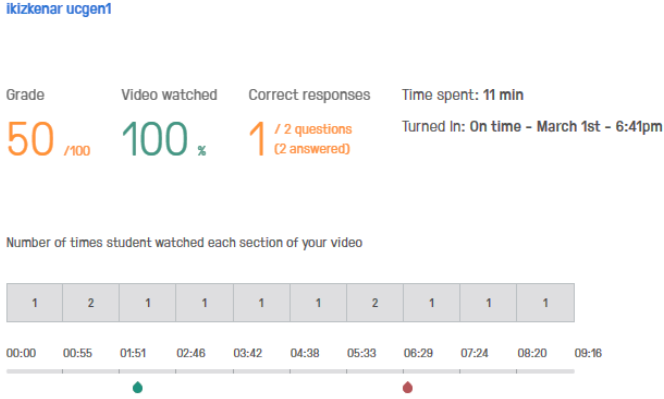
Bu çalışma için hazırlanan ders anlatım videolarının toplam süresi 214dk 30sn’dır. Her bir videoya edpuzzle platformundan anlatım akışına uygun açık uçlu veya çoktan seçmeli sorular araştırmacı tarafından eklenmiştir. Ekran görüntüsü Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3 Etkileşimli Video Soruları



Şekil 3’te de görüldüğü gibi videonun herhangi bir noktasında bu sorular eklenebilmektedir. Özellikle açık uçlu eklenen sorularda öğrencilerin sorulara kendi ifadeleri ile cevap vermeleri istenmiştir. Sesli cevap verme seçeneği de açık bırakılmıştır. Videolarda ödevlendirme olarak gönderilirken soruları atlama esnekliği kapatılmıştır. Öğrenci, karşılaştığı her soruyu ilk izlemeye yanıtlamak durumundadır. Ayrıca “Prevent Skipping” seçeneği aktif bırakılarak, soruları atlama seçeneği kapatılmıştır. Videoların izlenme oranları ve verdikleri yanıtlar da Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4 Videoların İzlenme Oranları ve Verilen Yanıtlar



Şekil 4’te görüldüğü gibi katılımcıların videonun ne kadarını izlediği, ne kadar sürede tamamladığı, hangi bölümleri kaç kere tekrar izlediği, hangi sorulara doğru yanıt verdiği gibi detayları edpuzzle platformu araştırmacıya sunmaktadır. Ayrıca katılımcının hangi yanıtı verdiği de öğrenilebilmektedir. Her bir katılımcı için bu detaylara program üzerinden erişilebilmektedir.

Uygulama Aşaması Basamakları

Birinci Hafta Etkinlikleri

Ters yüz öğrenme modeli için deney grubu öğrencileri için sınıf oturma planında değişiklikler yapılmıştır. Geleneksel öğrenme ortamında kontrol grubunda öğrenciler iki veya birer kişilik sıralarla tahtaya doğru konumlandırılmışken, deney grubunda öğrenciler beş kişilik ekipler olarak birlikte çalışmalarına olanak tanınacak şekilde düzenlenmiştir. Bu ekipler her hafta rastgele grup oluşturmaya yardımcı programlar kullanılarak farklı ekiplere ayrılmışlardır.

Uygulamanın ilk haftasında kontrol grubuna ödev olarak verilen çalışma soruları, deney grubunda ekip içinde işbirliğine olanak tanınarak tamamlanmıştır. Deney grubundaki katılımcılara MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü materyal ve içeriklerinden beceri temelli etkinlik kitabından seçilen “Yolları Çiz, Açılar Bul” etkinliği bireysel olarak tamamlanması sağlanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile “Quizizz” platformu ile ilk hafta konusu olan “Doğruda Açılar” ile ilgili sınıf içi yarışmalar düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından önceden hazırlanan sorular bu platforma yüklenmiş ve sınıf içerisinde öğrencilerden cep telefonları ile eş zamanlı olarak erişimleri sağlanmıştır. Sorular çoktan seçmeli ve süreli olarak tasarlanmıştır. Platform, her öğrenci için soruları farklı sıralamakta ve kendi cep telefonu ekranlarında görüp cevaplamalarını sağlamaktadır.

Quizizz uygulaması sonunda katılımcıların puanlarına, her sorunun doğru cevaplama oranlarına ve sürelerine ulaşılabilir. Katılımcıların istekleri doğrultusunda yapılma oranı düşük çıkan iki sorunun çözümü ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Kontrol grubuna ödev olarak iletilen sorulardan çözemedikleri sorular sınıf ortamında çözülmüştür. Her iki grupta da “Doğruda Açılar” konusu tamamlanmıştır. Deney grubundaki bazı öğrencilerin gönderilen 4 videoyu da tamamlamak için son günün akşamını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Sınıf whatsapp grubunda, videoları zamanında tamamlamaları gerektiği belirtilmiştir.

İkinci Hafta Etkinlikleri

İkinci hafta uygulamaları için deney grubundaki öğrencilerin farklı ekiplerde yer alması sağlanmış ve hafta sonu platformda iletilen üç videonun izlenmesi için duyuru yapılmıştır. İlk derste bir öğrencinin videoları izlemeden geldiği tespit edilmiş, bu öğrencinin de tamamlaması sağlanmıştır. Öğrenci velisi aranarak bilgilendirilmiştir. İlk ders katılımcı tarafından hazırlanan sorular ekiplere verilerek çözülmesi sağlanmış, ekip olarak zorlandıkları sorularda araştırmacı rehberliğinde tamamlanması sağlanmıştır. İkinci ders web 2.0 araçlarından actionbound aracı ile okul sınırları içinde etkinlik yapılmıştır.

Actionbound uygulaması hazine avı olarak da nitelendirilen etkinlikler hazırlamayı sağlayan bir uygulamadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görevler ve sorular aşamalı olarak tasarlanarak ders öncesinde bu platforma yüklenmiştir. Öğrencilerden hafta sonu her ekip için en az bir kişinin telefonuna uygulamanın yüklenmesi sağlanmıştır. Öğrenciler araştırmacının verdiği QR kodu taratarak ekip adını ve ekip üyelerinin adlarını uygulamaya giriş yapmaları sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından ders öncesinde, görev olarak katılımcıların ekranına düşecek QR kodlar, okul kantini, nöbetçi kulübesi ve sınıf içinde saklanmıştır. Uygulamaya katılımcıların cevaplamaları zorunlu olan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular da eklenmiştir. Ayrıca katılımcıların kendi gözlemleri dahilinde tamamlamaları gereken görevler de eklenmiştir. Öğrencilerin tamamlaması gereken görevlerden bazıları sınıf dışında da yer almaktadır. Bu uygulama öncesinde okul idaresi bilgilendirilmiştir. Özellikle bu görevleri yerine getirmek için öğrencilerin hızlı hareket etmeleri sınıf dışında dikkat çekmektedir.

Actionbound uygulamasına açık uçlu veya çoktan seçmeli eklenen sorular için cevaplama ayarları bulunmaktadır. Bu uygulamada katılımcılara doğru cevaplar uygulama aşamasında verilmiştir. Uygulama sonunda sınıf ortamında sonuçlar hep birlikte değerlendirilmiş, yüklenen görevler incelenmiştir. Her bir ekip için detaylar da uygulama sonunda görüntülenmiştir.

Ekip üyelerinin cevapladığı doğru yanıt oranı, taranan kodların doğruluğu ve yüklenen görev fotoğraflarına erişilebilmektedir. Okul sınırları içerisinde

katılımcıların farklı tespitleri olduğu ve görevleri yerine getirmek için istekli olduğu görülmüştür. Katılımcılar uygulama sonunda tekrar bu uygulamadan yapılıp yapılmayacağını sormuşlardır. Bu etkinlik ile eğlenceli ve heyecan verici bir öğrenme ortamı oluşturulabilmektedir.

Haftanın diğer dersleri için öğrencilerden iki video daha tamamlamaları istenmiş ve bu konularla ilgili soru çözümü yine ekip arkadaşlarıyla birlikte ve araştırmacı rehberliğinde tamamlanmıştır. Haftanın son ders gününde tüm hafta konularını kapsayan çevrimiçi quizizz ile yarışma yapılmıştır. Kontrol grubunda, videolu anlatımlardaki konular sınıf ortamında işlenmiş, deney grubunda çözölen sorular ödev olarak verilmiştir.

Üçüncü Hafta Etkinlikleri

Deney grubu katılımcılarına açö kenar bağıntıları-1 ve açö kenar bağıntıları-2 videoları ile birlikte eş üçgenler ve K.A.K. eşlik kuralı videolarını tamamlamaları istenmiştir. Hafta boyunca hem deney grubunda hem de kontrol grubunda açö kenar bağıntıları konusu tamamlanabilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin her hafta farklı ekiplerde yer alması, sınıf içi iletişimi arttırdığı birlikte soru çözmekten keyif aldıkları görölmüştür. Soruların çözümünde desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin, önce ekip arkadaşlarına sordukları cevapları yetersiz bulan öğrencilerin de öğretmenlerini gruba çağırdıkları belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma sorularından tüm grupların zorlandığı sorular tahtada çözülmüştür. Kontrol grubunda bu sorular konu anlatımı sonunda ödev olarak verilmiştir.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün hazırlamış olduğu beceri temelli etkinlik kitabından açö kenar bağıntıları konusu kazanımlarını içeren “Futbol Sahası” ve “Toplantı Masası” isimli iki etkinlik haftanın son dersinde actionbound aracında cevaplamaları istenen sorular arasında yer verilerek tamamlanmıştır. “Futbol Sahası” etkinliği ve “Toplantı Masası” etkinliği, 20’şer dakika ve bireysel olarak tamamlanması önerilen etkinliklerdir. Ancak actionbound uygulaması ile bu etkinliklerin ekip olarak işbirliği ile tamamlamaları sağlanmıştır. Aynı uygulamaya haftanın diğer konularını içeren sorular da eklenmiştir. Ayrıca ekip üyelerinin birlikte hareket etmelerini sağlamak için, kantine inen merdivenlerde aynadan ekip olarak fotoğraf çektirip yüklemeleri gibi grup üyelerinin bir arada olmasını gerektiren görevlere de yer verilmiştir. Sorulan bazı sorulara sesli cevaplama ve sesi uygulamaya yükleme görevi de eklenmiştir.

Actionbound uygulaması sonunda sınıfta, sonuç ekranı etkileşimli tahtada yansıtılarak hep birlikte yapılan etkinlikteki yüklemeler değerlendirilmiştir. Sonuç ekranında görevleri doğru ve tam olarak ve en kısa sürede yerine getiren ekip tebrik edilmiştir.

Dördüncü Hafta Etkinlikleri

Dördüncü hafta uygulamaları için ekipler, sınıf ortamında rastgele grup oluşturma programlarından biri kullanılarak oluşturulmuştur. Oluşturulma sırasında öğrencilerin hevesli olduğu görülmüştür. Deney grubunda, geleneksel öğretim uygulanan dönemlerde tek başına oturan öğrencilerin ekip çalışmalarında bir arada çalışma konusunda sorun yaşamadıkları ekiplerine uyum sağladıkları görülmüştür.

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü materyal ve içeriklerinden beceri temelli etkinlik kitabından seçilen “Sarkaçlı Saat”, “Köprünün Uzunluğunu Bulma”, “Eş Üçgenler Oluşturma” ve “İki Üçgenin Eşliği” etkinliklerinin bireysel olarak tamamlanması sağlanmıştır. Üçüncü haftada actionbound uygulaması içerisinde verilen beceri temelli etkinlikleri tamamlama konusunda daha ilgili oldukları, dördüncü haftada kağıt üzerinde verilen sorularda yaklaşımlarının daha farklı olduğu gözlenmiştir.

Dördüncü hafta konuları için deney grubu katılımcılarından A.K.A. eşlik kuralı, K.K.K. eşlik kuralı, üçgende benzerlik, A.A benzerliği, K.A.K. benzerliği ve K.K.K benzerliği videolarını tamamlamaları istenmiştir. Üçüncü hafta sonunda, üçüncü de hafta içi tamamlanması sağlanmıştır. Videoda sorulan sorulara verdikleri cevaplara dönütler araştırmacı tarafından edpuzzle platformu üzerinden cevaplanmıştır. Çalışma kağıtları hazırlanarak sınıfta ekipler halinde çözülmesi sağlanmıştır. Araştırmacı, çözmekte zorlandıkları durumlarda ekip üyelerinin çağırması durumunda ekibe katılarak, çözümü devam ettirmeleri için rehberlik yapmıştır. Ayrıca konu anlatımı yapılmamıştır. Kontrol grubunda geleneksel uygulamalara devam edilerek, deney grubunda sınıfta çözülen sorular ödevlendirilmiştir. Ödevler kontrol edilerek çözülemeyenler sınıf ortamında çözülmüştür.

Araştırmacı tarafından dördüncü hafta konularını içeren sorular seçilerek, quizizz uygulamasına yüklenmiş. Deney grubunda haftanın son dersinde quizizz uygulaması ile bireysel katılımlı yarışma yapılmıştır. Yarışma sonunda öğrencilerin soruları doğru yanıtladıkları, süre olarak birbirlerinden farklı oldukları görülmüştür. Bu yarışmayı öğrenciler eğlenceli bulmuştur.

Beşinci Hafta Etkinlikleri

Deney grubu sınıfında, beşinci hafta uygulamaları için dördüncü haftada olduğu gibi ekipler, sınıf ortamında rastgele grup oluşturma programlarından biri kullanılarak oluşturulmuştur. Temel Orantı Teoremi, Thales Teoremi ve benzerlikle ilgili problemler konuları için kalan videolar hafta sonu ve hafta içi edpuzzle platformunda paylaşılarak tamamlanması istenmiştir. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün hazırlamış olduğu beceri temelli etkinlik kitabından üçgende benzerlik konusunu içeren “Gölge”, “Zirvedeki Kartal”, “Benzerlik Yardımıyla Gerçek Uzunluğu Bulabilirim”, “Spor Salonu” ve “Teknenin Kıyıya

Uzaklığı Bulmak” isimli etkinliklerin ekipler içinde çözülmesi sağlanmıştır. Beceri temelli etkinlik çalışmalarına, uygulamanın ilk haftasına göre daha kolay uyum sağladıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan 15 soruluk test, quizzes platformuna yüklenerek, deney grubunda sınıf içi yarışma yapılmıştır. Yarışma sorularından zorluk derecesi yüksek çıkan bir soru, derste çözülmüştür.

Kontrol grubunda, geleneksel öğrenme ortamında konu anlatımı yapılarak, deney grubunda sınıfta çözülen sorular ödevlendirilmiştir. Sınıfta kontrol edilerek, çözülemeyen sorular çözülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS 26 programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılacak uygun istatistik tekniğinin seçimi için MÖYM ölçeğinden elde edilen verilerin deney ve kontrol grupları için dağılımın normalliği varsayımı için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testi yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilks testi normalliğe uygunluğu denetlenmektedir (Büyüköztürk, 2020). Varyansların homojenliği için Levene testi incelenmiştir.

Tablo 7 Deney ve Kontrol Gruplarının Normallik Dağılımları

Grup	Test	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilks			Levene Testi
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	
Deney	Ön	0,152	25	0,138	0,931	25	0,092	0,528
Kontrol	test	0,144	25	0,196	0,942	25	0,165	
Deney	Son	0,137	25	0,200	0,941	25	0,159	0,253
Kontrol	test	0,130	25	0,200	0,947	25	0,214	

Tablo 7’ye göre MÖYM ölçeği puanlarına göre, deney grubu ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p=0,092>0,05$), kontrol grubu ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p=0,165>0,05$), deney grubu son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p=0,159>0,05$), kontrol grubu son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p=0,214>0,05$) tespit edilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyanslar eşittir ($p>0,05$).

Deney ve kontrol grubu ön test puanları Shapiro-Wilks testine göre normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testleri uygulamaya uygundur. Deney öncesi gruplar arası farkları incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliğine İlişkin T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kontrol	25	4,09	0,37	48	1,27	0,210
Deney	25	3,97	0,29			

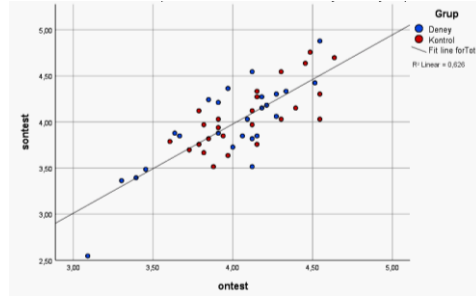
Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubu ön test puan ortalaması ($\bar{X}=4,09$), deney grubu puan ortalamasından ($\bar{X}=3,97$) daha büyüktür. Ancak istatistiksel olarak ($t(48)=1,27$; $p = 0,210$; $p>0,05$) anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre, kontrol ve deney grupları arasında araştırma öncesinde motivasyon puanlarının eşit düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada deneysel işlem öncesi ve sonrası elde edilen verilerde deney grubu veya kontrol grubu ön test ve son test puanları normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler uygulanmıştır. Deney grubu, çalışma öncesinde ve sonrasındaki motivasyon ön test ve son test puanları karşılaştırılmasında ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubu ön test ve son test puanları karşılaştırılması için de ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır.

Araştırmada, deney grubu ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılmasında tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Tek faktörlü kovaryans analizi, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin kontrol edilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada da deney grubu ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılmasında, ön test puanları ortak değişken (kodeğişken) olarak alınarak, deneydeki işlemin gerçek etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Regresyon ve ANOVA'yı birleştiren bir teknik olan tek faktörlü kovaryans analizi için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Bu araştırmada deney ve kontrol grupları farklı şubelerde yer alan katılımcılardan oluşmaktadır. Herhangi bir katılımcı iki ayrı grupta da yer almamaktadır. Gruplar ilişkisizdir. Bağımlı değişkene bağlı puanlar normal dağılım göstermektedir. Bağımlı değişken olan son test puanları ile kodeğişken olan ön test puanları arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için saçılma diyagramı incelenmiştir.

Şekil 5 Ön test ve Son test Değişkenleri İçin Saçılma Diyagramı



Şekil 5’te görüldüğü gibi son test puanları ve ön test puanları arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır ($R^2=0,626$). Gruplar içi regresyon eğimlerinin homojenliği test edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9 Gruplar içi Regresyon Eğimlerinin İncelenmesi

Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	0,039	1	,039	,583	0,449
öntest	4,671	1	4,671	70,336	0,000
Grup*öntest	0,042	1	0,042	,633	0,430
Hata	3,055	46	0,066		
Toplam	812,670	50			
Düzeltilmiş Toplam	8,301	49			

Tablo 9 incelendiğinde son test üzerinde grup ve öntest ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,46)=0,633$, $p=0,430>0.05$]. Bu bulgudan hareketle regresyon eğimlerinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Yapılan Levene testi sonucu ile de varyansların homojen olduğu [$F=0,166$, $p=0,685$] belirlenmiştir. ANCOVA için gerekli görülen tüm varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Bulgular

“Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında, verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı ilişkili t-testi kullanılmıştır.

Tablo 10 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına Göre İlişkili T Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	25	3,97	0,37	24	0,154	0,879
Son Test	25	3,97	0,47			

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin MÖYM ölçeği ön test puan ortalaması ($\bar{X}=3,97$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=3,97$) aynıdır. Yapılan deneysel çalışma sonuncunda Matematik dersinde ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunda ön test ve son test motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [$t(24)=0,154$, $p=0,879$; $p> 0,05$]. Bu bulgu, matematik dersinde ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin motivasyon puanlarında çalışma öncesinde ve sonrasında bir farklılık oluşmadığını göstermektedir.

“Geleneksel öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubunun ön test ve son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında, verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı ilişkili t-testi kullanılmıştır.

Tablo 11 Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına Göre İlişkili T Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	25	4,09	0,30	24	0,841	0,409
Son Test	25	4,06	0,34			

Tablo 11 incelendiğinde, Kontrol grubu öğrencilerinin MÖYM ölçeği ön test puan ortalaması ($\bar{X}=4,09$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=4,06$) olarak bulunmuştur. Matematik dersinde geleneksel öğretim ortamında öğrenim gören kontrol grubunda ön test ve son test motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir [$t(24)=0,841$, $p=0,409$; $p> 0,05$]. Geleneksel öğrenme ortamında uygulamalar yürütülmesinin, matematik dersinde kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonlarına bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

“Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubunun, motivasyon ön test puanları kontrol edildiğinde motivasyon son test puanlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunda ters yüz öğrenme modelinin motivasyona etkisini ortaya koymak için ön test puanlarının kontrol edildiği tek faktörlü kovaryans analizi yapılmıştır. ANCOVA için gerekli tüm varsayımların karşılandığı için ön test puanları kodeğişken olarak atanarak analiz yapılmıştır.

Katılımcıların son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 12’de verilmiştir.

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	25	3,97	4,03
Kontrol	25	4,06	3,99

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test MÖYM puanları ortalamaları deney grubu için 3,97 ve kontrol grubu için 4,06 olduğu görülmektedir. Bu puanlar değerlendirildiğinde kontrol grubunun son test puanlarının, deney grubu son test puanlarından daha yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak öntest puanları kontrol edildiğinde ortalamalarda değişimler oluşmuştur. Düzeltilmiş son test ortalama puanları deney grubu için 4,03; kontrol grubu için 3,99’dur. Düzeltilmiş son test puanlarına göre deney grubu daha yüksektir. Ön test puanları kontrol edildiğinde oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13 Grupların MÖYM Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama ası	F	Anla mlılık Düze yi (p)	Kıs mi η^2
öntest	5,103	1	5,103	77,4 43	0,000	0,622
Grup	0,009	1	0,009	0,13 8	0,712	0,003
Hata	3,097	47	0,066			
Toplam	8,301	49				

Tablo 13’te verilen ANCOVA testi sonuçlarına göre grupların ön test puanları kontrol altına alındığında düzeltilmiş son test puanlarına göre ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu katılımcılarının puanları ile geleneksel öğretim modelin uygulandığı kontrol grubu katılımcılarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(1,47)=0,138$, $p=0,712 > 0,05$]. Bu sonuç, matematik derslerinde ters yüz öğrenme modeli uygulanmasının ya da geleneksel öğrenme ortamında derslerin yürütülmesinin, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların derse yönelik motivasyonunu arttırmada farklı etki oluşturmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ortaöğretimde ters yüz öğrenme modelinin matematik dersinde dersi öğrenmeye yönelik motivasyona etkisi incelenmiştir. Deneysel çalışma öncesinde yapılan ölçümlerde deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Araştırma öncesi iki grup için motivasyon puanları denktir.

Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile gerçekleştirilen 5 haftalık çalışma sonunda elde edilen verilere göre deney öncesi ve deney sonrasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Sınıf içi uygulamalarda, araştırmacının hazırladığı çalışma kağıtları çözülmüş, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün hazırlamış olduğu beceri temelli etkinlikler, quizzes platformunda hazırlanan yarışmalar, actionbound ile öğrencilerin sınıf dışına da çıkmalarını sağlayan etkinlikler yapılmıştır. Sınıf düzeninde de farklılıklar yapılarak her hafta değişen 5'li gruplar oluşturularak birbirleriyle etkileşimleri desteklenmiş, ekip çalışmalarına olanak tanınmıştır. Bu etkinlikleri gerçekleştirirken keyif aldıkları görülmüş ve öğrencilerden tekrar yapılması konusunda talep gelmiştir.

Geleneksel öğrenme ortamında derslerin işlendiği kontrol grubunda, deney sonrası puanlarında azalma görülse de istatistiksel olarak deney öncesi ve deney sonrası puanlarında farklılık bulunmamaktadır. Geleneksel öğrenme ortamında uygulama yapılan sınıfta konular mevcut sistemle işlenmeye devam edilmiştir. Deney grubunda edpuzzle platformuna yüklenen videolar, kontrol grubunda sınıf ortamında anlatılmış, deney grubunda sınıf ortamında çözülen sorular, kontrol grubuna ödev olarak verilmiştir. Çözülemeyen sorular sınıf ortamında çözümü yapılmıştır. Bu çalışma için 9.sınıf matematik dersi konularından “Üçgenler” ünitesinin “Üçgenlerde Temel Kavramlar” ve “Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik” konuları her iki sınıfta da aynı sürede tamamlanmıştır.

Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğrenme ortamında uygulamalar devam eden kontrol grubu son test motivasyon puanlarının karşılaştırılmasında tek faktörlü kovaryans analizi yapılmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin gerçek etkisini belirlemek için ön test puanlarının ortak değişken olarak atanması sonucunda düzeltilmiş son test puanları deney grubu lehine olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde de bu sonucu destekleyen ve ters yüz öğrenme modelinin motivasyona etkisi olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar vardır (Duman, 2020; Gökdaş ve Gürsoy, 2018; Yeh, Lin ve D'Imperio, 2020).

Bilgisayar dersinde ters yüz öğrenme modeli ile desteklenen etkinlik temelli uygulamalar ve sadece etkinlik temelli öğretimin yapıldığı geleneksel yöntem arasında motivasyonu etkileyen bir durum oluşmadığını belirten Duman (2020), sınıf içinde öğrenciye fazladan yük olması etkinlik temelli öğretim yöntemine yönelik olumsuz algıya neden olduğunu belirtmektedir. Matematik dersinde

uygulanen bu tez çalışmasında da sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin aktif olmaları sağlanmıştır. Yeh vd. (2020), çalışmalarda öğrencilerin kendi başlarına öğrendikleri bilgileri kullanarak problem çözme zorluğundan keyif alacaklarını düşündüklerini, ancak sonuçların bunu yansıtmadığını belirtmektedir. Bu sonucu ters yüz öğrenme modeline katılan öğrencilerin öz düzenleme ve üstbilişsel becerileri gelişmekte olan grupta yer almasına bağlamaktadır. Turan ve Göktaş (2018), istatistiksel olarak ters yüz öğrenme modelinin, geleneksel öğretime göre motivasyonu arttırdığı sonuçlarına ulaşmalarına rağmen, okul dışında videoları izlemek için vakit ayırmalarının ve sınıf içindeki uygulamalı etkinliklerinin zorluk düzeylerinin motivasyonu azalttığı ifade etmektedir. Yeh vd.'ne (2020) göre kavramsal bilgiye ve mantıksal düşünmeye dayanan konularda, öğrencilerin ders öncesi hazırlıklarının yetersiz olmasının, sınıf içi grup etkinliklerinde problem çözme becerilerini de etkileyeceğini vurgulamaktadır. Turan ve Göktaş (2018) öğrencilerin ekipler halinde çalışmalarının ve oyunlaştırma etkinliklerinin motivasyonlarını arttırdıklarını belirtmişlerdir Bu bağlamda, ders dışında sorumlulukların artması ve uygulama zorlukları çalışmalarda motivasyon düzeyini değiştiren faktörler olarak belirtilebilir.

Gökdaş ve Gürsoy (2018) da ilkokul 4.sınıflarda matematik dersinde ters yüz öğrenme modelinin motivasyon üzerinde etkisi olmadığı sonucunda ulaşmışlardır. Bu sonuç, öğrencilerin ders dışında teknolojiye erişim konusunda yaşadıkları sıkıntı ile bağdaştırılmıştır. Ders dışı materyallere erişim ters yüz öğrenmede motivasyonu etkilemektedir. Alshehri (2020) de 12.sınıf öğrencileri ile ters yüz öğrenme modelinde Twitter kullanımının motivasyon üzerine etkinliğini incelemiştir. Twitter kullanımı ile ters yüz öğrenme modelinin matematik dersindeki akademik başarıya etkisi olmamasına rağmen, motivasyonda değişimler oluşturmuştur. Bu değişimler cinsiyete göre farklılık göstermiş ve motivasyondaki gelişmeyi kızlar lehine daha yüksek bulunmuştur (Alshehri, 2020). Bu bağlamda, seçilen platform ve dijital materyale erişim şekilleri motivasyon düzeyini etkilemektedir. Bu çalışmada edpuzzle platformunda öğrencilerden videoları tamamlarken video içerisindeki soruları yanıt verme zorunluluğu getirilmiştir. Bu sorumluluk, ekstra yük getirmiş olabilir. Nitekim bazı öğrencilerin sorulara teknik nedenlerden dolayı yanlış cevaplamaları durumunda araştırmacıyı telefonla arayarak bu durumu belirtme gereksinimi duydukları görülmüştür. Ancak etkileşimli videolar, uygulayıcılar için öğrencilerin ders dışında bilgiyi yapılandırma şekilleri ile ilgili dönüt oluşturmaktadır. Öğrenenlerin ders dışındaki çalışmalarının takip biçimi motivasyon üzerine etki yaratabilir.

Ters yüz öğrenme modelinde çalışmalarda farklı stratejiler denendiği görülmektedir. Motivasyon, kavram olarak çok boyutlu olmasından dolayı, pek çok model ortaya konulmuştur. Literatürde Keller'in (2020) ARCS modeli de ters yüz öğrenme modelinde motivasyon etkisini inceleyen çalışmalarda bulunmaktadır (Karabatak ve Polat, 2020; Tung ve Alissa, 2021). Tung ve Alissa

(2021), farklılaştırılmış ters yüz öğrenme modelini uygulamışlar ve öğrenme motivasyonu üzerine etkileri iyileştirmeyi amaçlamışlardır. Biyoloji dersinde yapılan sınıf eylem araştırmasında üç döngü halinde yapılan uygulamalarda, her döngü sonunda değişiklikler planlanmış, bu değişiklikleri uygulayarak, yapılan gözlem ve yansıtımdan sonra yeniden planlanma yapılmıştır. Her döngüde öğrenme çıktılarında artış gözlenirken, motivasyon göstergeleri önemli ölçüde artmasa da istikrarlı olma eğiliminde olduğu ortaya konulmuştur. Karabatak ve Polat (2020) de temel bilgi teknolojileri kullanım kursunda ARCS motivasyon stratejilerini uzaktan eğitim sınıf modelinin uygulandığı, geleneksel sınıf modelinin uygulandığı ve ters yüz sınıf modelinin uygulandığı üç farklı grup üzerinde uygulamışlardır. Yapılan uygulamalar, geleneksel sınıf modelinde ve uzaktan eğitim sınıf modelinde öğrencilerin motivasyonlarında önemli bir değişikliğe yol açmazken, ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin motivasyonlarında önemli bir değişime yol açmıştır. Bu bağlamda ters yüz öğrenme modelinde, motivasyon etkisinin incelenmesinde farklı modellerin farklı etkiler oluşturabilmektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin motivasyon üzerine etkisini incelemek üzere kullanılan farklı stratejilerden biri de Yorgancı (2020), tarafından ortaya konulmuştur. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı grupta çalışmalar Merrill'in tasarım ilkeleri kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışma, öz yeterlilik inançlarının desteklenmesi ve ihtiyaçlara cevap verilmesinin sağlanması ile ters yüz öğrenme modelinde motivasyonun artışının sağlanacağını ortaya koymaktadır. Ön lisans düzeyinde yapılan bu çalışmanın diğer sınıf düzeylerinde etkisi araştırılması önerilmiştir (Yorgancı, 2020). Literatürde motivasyon artışının sağlandığı çalışma gruplarının önlisans ve lisans düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir (Karabatak ve Polat, 2020; Turan ve Göktaş, 2018; Yorgancı, 2020). Ortaöğretim düzeyinde çalışma gruplarının farklı modellerle incelenmesine ihtiyaç oluşmuştur.

Ters yüz öğrenme modelinin matematik dersinde uygulanmasını sağlayan araştırmalar incelendiğinde motivasyon etkisi olarak nitel verilere de ulaşılabilmektedir. Fredriksen ve Hadjerrouit (2020) ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin sınıfta işbirliği yapmaya istekli oldukları ve kavramsal anlayışa göre öğrenmelerini motive ettiğini ifade etmektedir. Muir (2020) de öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için yüksek düzeyde motive olduklarını vurgulamıştır. Bu tez çalışmasında da sınıf içi işbirliğine dayalı etkinliklerde öğrencilerin keyifle yer aldıklarını görülmüştür. Öğrenme süreçlerini etkili ve tatmin edici hale getirmektedir.

Uzaktan eğitim üzerine değerlendirmeler yapan sekizinci sınıf öğrencisi Mintz (2020), öğretmeninin Google Classroom'da yayınladığı kayıtlı dersleri takip etmesinin kendisine çok fayda sağladığını özellikle matematik dersinde kayıtları ihtiyaç duyduğu kadar durdurup, başlatıp, geri sararak çalışmasının, yüz

yüze sınıf ortamlarındaki uygulamalara göre daha verimli olduğunu belirtmiştir. Yüz yüze sınıf ortamına göre daha iyi öğreniyor olmasını sistemde bir sorun olduğunun göstergesi olarak da görmektedir. Mintz'e (2020) göre öğretmenlerin kaydedilmiş ders videolarını çevrimiçi platformlar yoluyla göndermeleri faydalı bir uygulamadır.

Bu araştırmada ters yüz öğrenme modelinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik dersinde dersi öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde istatistiksel olarak etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç değerlendirilirken, sınıf düzeyi de göz önünde bulundurulmalıdır. Dokuzuncu sınıf, liselere giriş sınavının geride bırakıldığı, geleceğe yönelik planların yeniden oluşturulduğu bir dönemdir. Aktaş (2009), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, bu dönemde çevresel uyarıcılara karşı hassas olduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin matematik dersini öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri, sınıf seviyesinden kaynaklı olarak bu araştırmanın sonucunu etkilediği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Akçakın, V. (2015). Dinamik matematik ortamında geometrik fonksiyon yaklaşımı kullanımının 9. sınıf öğrencilerinin fonksiyonlar konusundaki akademik başarılarına ve matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akçakın, V. (2018). Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 259-277.
- Akdeniz, E. (2019). Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aktaş, O. (2009). Ortalama yükseltme sınavına giren 9.sınıf öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen faktörler (Beykoz örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Alshehri, S. M. (2020). The effect of twitter in academic achievement and students' motivation toward mathematics. Journal of Educational & Psychological Studies / Magallat Al-Dirasat Al-Tarbawiyat Wa-Al-Bafsiyyat, 14(4), 611–626. <https://doi.org/10.24200/jeps.vol14iss4pp611-626>
- Aydın, H. (2020). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin tam sayılarda işlemler konusunun öğreniminde akademik başarıya etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Baker, J. W. (2000). The "Classroom Flip": Using Web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (pp. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education. ISTE.
- Bolatlı, Z. (2018). Mobil uygulama ile desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullanan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bulut, R. (2019) Oran-orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (28. baskı). Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, N. (2020). 8. Sınıf matematik dersinde kullanılan ters yüz sınıf uygulamalarına ilişkin öğrenci deneyim ve görüşleri [Yüksek Lisans Tez]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

- Çevikbaş, M. (2018). Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Duman, İ. (2020). Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters- yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Filiz, A. & Gür, H. (2020). Matematikte özyeterlik algılar, motivasyonlar, kaygılar ve tutumlar arasında ilişki . Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(44) , 783-804. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.704334>
- Fredriksen, H. ve Hadjerrouit, S. (2020). An activity theory perspective on contradictions in flipped mathematics classrooms at the university level. International Journal of Mathematical Education in Science & Technology, 51(4), 520–541. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1591533>
- Gökdaş, I. ve Gürsoy, S. (2018). İlkokullarda dönüştürülmüş sınıf modelinin matematik dersindeki akademik başarı ve motivasyona etkisi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(26), 159-174. doi: <http://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.9>
- Güç, F. (2017). Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Kalafat, H. Z. (2019). Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan matematik dersinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karabatak, S. ve Polat, H. (2020). The Effects of the flipped classroom model designed according to the arcs motivation strategies on the students' motivation and academic achievement levels. Education and Information Technologies, 25(3), 1475–1495. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09985-1>
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J.M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. <https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/itde8005/weeklys/2000-keller-arcslessonplanning.pdf> adresinden 9 Ekim 2021 tarihinde alınmıştır.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Publications.
- Koç-Deniz, H. (2019). Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.

- Kurt, A. A. , Günüş, S. ve Ersoy, M., (2013). Dijitalleşmede son durum: Dijital yerli, dijital göçmen ve dijital göçebe. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46(1), 1-22.
- Makinde, S. O. (2020). Impact of flipped classroom on mathematics learning outcome of senior secondary school students in lagos, nigeria. African Journal of Teacher Education, 9(2). <https://doi.org/10.21083/ajote.v9i2.6182>
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. International Journal of Testing, 6(4), 311-360.
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201821102727101-OGM%20MATEMAT%C4%B0K%20PRG%2020.01.2018.pdf>
- Mintz, V. (2020). Why I'm learning more with distance learning than I do in school. <https://www.nytimes.com/2020/05/05/opinion/coronavirus-pandemic-distance-learning.html?smid=tw-share> adresinden 1 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Muir, T. (2020). Self-determination theory and the flipped classroom: a case study of a senior secondary mathematics class. Mathematics Education Research Journal, 1. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00320-3>
- Nielsen, K.L. (2020). Students' video viewing habits during a flipped classroom course in engineering mathematics. Research in Learning Technology, 28(0), 1–12. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2404>
- Özdemir, A. (2016). Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, M.Ç. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasının matematik öğretmen adaylarının geometriye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Özler, A. (2020). Tersyüz sınıf modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımının matematik dersindeki akademik başarıya ve öz düzenleme becerilerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Pehlivan, F. (2020). Dönüştürölmüş sınıflarda oyunlaştırmanın matematik başarısına, güdülenme ve öğrenme stratejilerine olan etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-5.
- Staker, H. ve Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.

- Tekin, O. (2018). Ters yüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması: bir karma yöntem çalışması [Doktora Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Tung, K.Y. ve Alissa, A.P. (2021). Flipperentiated learning in biology class to improve cognitive learning outcomes, problem-solving skill, and motivation. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9, 183-190. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.1p.183>
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2018). Innovative redesign of teacher education ıct courses: How flipped classrooms ımpact motivation? . *Journal of Education and Future*, 13, 133-144.
- Türkoğlu, H. (2021). 10. Sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı bağlamında online ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya ve tutuma etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniveristesi.
- Yeh, M. K.-C., Lin, P.-H. ve D’Imperio, N. (2020). The Effect of Motivation on Learners’ Performance and Satisfaction under Flipped Strategy in Discrete Math. 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Frontiers in Education Conference (FIE), 2020 IEEE, 1–4. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274262>
- Yorgancı, S. (2020). Matematik derslerinde öğrenci performansını artırmaya yönelik bir ters yüz öğrenme modeli. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1) , 348-371. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.657197>

BÖLÜM 20

Cam Tavan Sendromuna Din Psikolojisi Bağlamında Bir Bakış*

Merve Çelik¹

* Bu kitap bölümü, 3. Uluslararası Disiplinlerarası Bilimde Kadın Kongresi (03-05 ekim Sivas)' nde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO- Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ORCID: 0000-0003-4808-4269

1-GİRİŞ

Cam tavan kavramını ilk olarak 1986 yılında Hymowitz ve Schellhardt Wall Street Journal'daki bir yazıda, iş yaşamında yükselmek isteyen ve bunun için uğraşan kadınların yaşadıkları engeller şeklinde tanımlamışlardır (Hymowitz ve Schellhardt, 1986). Cam tavan sendromu, kadınların kariyer basamaklarında ilerlemelerini engelleyen görünmez bariyerleri tanımlamaktadır (Morrison, White & Van Velsor, 1987).

Çalışma yaşamı içinde kadınların; erkeklerle aynı kulvarda yarışmadıkları, daha dezavantajlı durumda oldukları ve pek çok sebeple olmakla birlikte özellikle geçmişten günümüze aktarılan cinsiyetçi bakış açısına bağlı olarak erkeklerle nazaran yaptıkları çalışmaların ve başarıların gölgelenmekte olduğu literatürde yer bulmaktadır (Cotter, Hermsen, Ovadia & Vanneman, 2001). Toplumsal cinsiyeti ise, kadınlar ve erkekler arasındaki farka ilişkin toplumsal beklentilere gönderme yapan bir terim olarak ele almak mümkündür (Toker, 2009).

Kadının çalışma yaşamında karşılaştığı engeller çoğunlukla örgütsel ve toplumsal faktörlerle açıklansa da, bireylerin dini inançları ve psikolojik eğilimleri de önemli bir rol oynamaktadır (Cotter, Hermsen, Ovadia & Vanneman, 2001, Pargament, 1997; Koenig, 2012). Hem toplumsal cinsiyet hem de kadının çalışma hayatında karşılaştığı engeller noktasında dinin de etkisinden bahsetmek mümkündür. Kültürü şekillendiren pek çok unsur vardır ve bu unsurlardan biri de dini inançlardır. Dini inançlar, bireyin tüm yaşamını etkileyen kural ve yasaklar ortaya koymaktadır ve cinsiyete ilişkin olarak da bazı roller ve bu rollere bağlı sorumluluklar yüklediğini söylemek mümkündür (Aygün, Tekin ve Özdemir, 2021).

Din psikolojisi, bireyin dini inançlarının ruhsal yapısı üzerindeki etkilerini araştıran bir disiplindir (Pargament, 2001). Günümüz psikoloji çalışmalarında önemli bir yer edinen din psikolojisi alanı ilahi dinden ziyade insani dini ele alır ve taraf olmadan dinin insan tutum ve davranışlarına olan etkisini inceler (Karacoşkun, 2012). Kültürden etkilenen dinin, kadının çalışma hayatında yer bulması, ilerlemesi ve erkeklerle olan rekabeti karşısında takındığı tavır din psikolojisi perspektifinde ele alındığında kadının iç dünyasında ciddi yankılara neden olacak, karşılaştığı zorluklar karşısında psikolojik ve manevi başa çıkma stratejilerine başvurmasına ya da çalışma yaşamından tamamen çekilmesine neden olacaktır.

Cam tavan sendromunun yalnızca dışsal engellerle açıklanması eksik bir yaklaşımdır. Din psikolojisi perspektifi, bireylerin bu engellere karşı geliştirdikleri farklı başa çıkma mekanizmalarını ortaya koymaktadır (Paloutzian & Park, 2013). Bu bağlamda din psikolojisi içinde ele alınan sabır, tevekkül ve kader anlayışı gibi kavramlar, iş yaşamında karşılaşılan engellerin yorumlanma biçimini doğrudan etkilemektedir (Tarhan, 2020).

Din psikolojisi temelinde cam tavan sendromu ile ilgili yerli yazın incelendiğinde herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür, yabancı yazında ise sadece bir çalışma olduğu ve bu sebeple yapılan çalışmanın yerli ve yabancı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak literatür tarama tekniğinden yararlanılmıştır. Yerli ve yabancı literatür taranmış ve ilgili çalışmalarda yer alan bağlantı noktaları din psikolojisi perspektifinde değerlendirilerek ortaya konulmuştur.

2-LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1. Cam Tavan Sendromu

Cam tavan, kadınların kariyerlerinde belirli bir noktanın daha ötesine geçmelerine engel olan gözle görülemeyen engelleri ifade etmektedir (Espinoza ve Ferreira, 2022). Kavramı ilk olarak 1986 yılında Hymowitz ve Schellhardt Wall Street Journal'daki bir yazıda iş yaşamında yükselmek isteyen ve bunun için uğraşan kadınların yaşadıkları engeller şeklinde tanımlamışlardır (Hymowitz ve Schellhardt, 1986). Bu engeller cinsiyet ve hiyerarşiye bağlı durumlar nedeniyle gücü elinde bulunduranların diğerleri üzerindeki etkileri ile oluşmaktadır (Can, Kaptanoğlu ve Halo, 2018).

Nüfusun yarısını kadınlar oluştursa da kadınların iş yaşamındaki temsil oranları oldukça düşük kalmaktadır (Karcıoğlu, Leblebici, 2014). Eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar sürmesine rağmen ücret ve terfi noktasındaki dengesizlik cinsiyet eşitsizliği ve cinsiyete dayalı ayrım üzerinden varlığını halen göstermektedir (Çavuşoğlu, 2012). Eskiye oranla kadınların çalışma oranı artsa da üst yönetim kademelerinde kadın oranları halen çok düşüktür, bunun pek çok sebebi vardır. Cinsiyet eşitsizliği ve cinsiyete dayalı önyargılar bu noktada toplumsal nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Can, Kaptanoğlu ve Halo, 2018). Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları, cam tavanın bireysel, örgütsel ve toplumsal faktörlerden kaynaklandığını söylemektedir (1998). Erkek egemenliğini önceleyen ataerkil kültür, kadını ikinci sınıf bir konuma koymaktadır. Böylesi bir sınıflama bir süre sonra kadının ulaştığı başarıları kendi çabasının sonucu olarak görmemesine ve diğer insanları aldattığı yönünde bir izlenim geliştirmesine de neden olmaktadır (Işık, 2022). Bu da aslında cam tavan sendromunun oluşmasında etkili olan bireysel faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Toplumsal cinsiyet rollerinden hareketle tarihsel anlamda devam edip gelmiş işbölümü; kadını ev hayatıyla ve evin düzenini sağlamakla, erkeği ise evin geçimini sağlamakla sorumlu kılmıştır. Bu anlayıştan hareketle kadının yeri evi sayılmıştır. Günümüzde bu anlayış eskiye nazaran daha azdır (Karcıoğlu, Leblebici, 2014). Yüzyıllardır; kadın emeği insan kaynakları açısından hem çok önemli hem de en az değer gören unsuru oluşturmuştur. Geleneksel yapı

neredeyse tüm toplumlarda kadını evin dört duvarı arasına hapsedmekte ve kadının yapabileceklerini sınırlayıp onu toplumsal hayattan izole etmektedir (Başaran ve Nuroğlu, 2015). Kadınlar tarih boyunca iş gücüne katılım gösterse de ve bu günümüzde daha fazla olsa da erkeklere oranla kadınların iş gücü katılımı daha düşük ve üst düzey pozisyonlarda temsilleri daha azdır (Gao, Wang & Liu, 2024). İş gücü piyasası açısından insan kaynaklarının yerinde kullanımı verimlilik açısından en önemli hususlardan biridir (Başaran ve Nuroğlu, 2015). Günümüzde teknoloji çok hızlı gelişmektedir ve sektörlerin rakiplerine fark atma noktasında en önemli avantajı iş gücü verimliliğidir. Çeşitli sebeplerle meydana gelen cam tavan sendromu bu iş gücü verimliliğini düşmesine sebebiyet vermektedir (İpçioğlu, Eğilmez ve Şen, 2018).

Cam tavan sendromu, mizojinik bir tutum türü olarak da karşımıza çıkmakta ve örtbas edilmiş bir kadın düşmanlığını da barındırmaktadır. Bu sendroma bağlı olarak kadının yetenekleri pasivize edilmekte, iş yaşamındaki muhtemel başarıları engellenmekte ve erkeklerle rekabet edebilme yetisi elinden alınmaktadır. Tüm bunlar ise ataterkil kültürün kadına yönelik düşmanca tutumunun en somut göstergelerinden biri olmaktadır (Işık, 2022). Bu tutum; toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerden beslenmektedir.

2.2. Toplumsal Cinsiyet

Toker (2009), toplumsal cinsiyeti kadınlar ve erkekler arasında toplumsal olarak oluşturulup beklenen farklılıklara gönderme yapan bir şekilde değerlendirmektedir. Toplumsal cinsiyet; kadını edilgen erkeği ise sorumlu, yöneten, kontrol eden şeklinde yeniden kavramsallaştırmıştır. Bu durum bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden, nesilden nesile aktarılan ve erkek egemenliğinin sürekli güçlendiği hiyerarşik bir görünüm haline gelmiştir (Karakaya 2018).

Toplumsal cinsiyet ve buna bağlı kavramlar ilk olarak ailede sonra da formal eğitim sırasında okul ortamında öğrenilmektedir. Bu açıdan genel eğitim ve alt kollarından biri olan din eğitimi bireyde toplumsal cinsiyete ilişkin algının şekillendiği meşru birer eğitim kanalı olarak karşımıza çıkmaktadır (Davarcı ve Zengin, 2021). Sosyalleşme süreçlerine bağlı olarak toplumsal cinsiyet kalıpları devam ettirilmektedir. Doğum öncesi süreçte kızlara pembe erkeklere mavi kıyafetler alınmasıyla başlayan süreç ölümden sonra cenaze ve defin işlemlerindeki farklılıklarla sürüp gitmektedir. Bu konuda araştırmacılar kadın ve erkek olmaya dair bütün denge ve değerlerin birer kurgudan ibaret olduğunu ve bunların cinsiyet farklılıklarından da ziyade toplumun kendi yarattığı farklılıklar olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca bu farklılıklar zamanla kadının aleyhine olacak şekilde biçimlenmiştir (Gürhan, 2010a; Gürhan 2010b).

Ünalın Turan (2019), dindar bireylere ilişkin kişisel din algısının toplumsal cinsiyete ilişkin fikirlerin oluşumunda önemli olduğunu dile getirmiştir. Araştırmalar; toplumsal cinsiyet kavramının dindarlıktan negatif yönlü olarak

etkilendiğini dile getirmiştir (Kaya ve Uysal, 2015; Geçer, Kartopu, Hacıkeleşoğlu 2017). Çünkü dinsel yorumlar, toplumsal cinsiyet bağlamında eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu daha çok; dinin kendisinden değil yorumlanış biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Tarihsel anlamda din ve kültürün iç içe geçtiğini ve öznelere de insan olduğunu söylemek mümkündür. Din ve kültür; insana yani kadın ve erkeğe dair her konuda iki çift kelimeli haklarını kendinde bulmuştur ve birbirlerini o kadar etkilemektedir ki söylenen sözlerin ne kadarının kültürden ne kadarının dinden kaynağını aldığını ve ne kadarının kabul edilebilir ne kadarının kabul edilemez olduğunu belirlemek oldukça zordur. Toplumsal cinsiyet noktasında ise dinin ve kültürün etkileri barizdir. Formal ve informal eğitim süreçlerinde çocuklara sunulan içeriklerin pek çoğu, toplumsal cinsiyet mesajları içermektedir (Davarcı ve Zengin, 2021).

Barlas'a göre; bir dine mensup kadınlar; din içerisinde de kadın yanlısı, eşitlikten yana bir yeniden yapılanma sürecine girmişlerdir. Müslüman feministler, kadınların eğitim, siyaset ve iş yaşamından mahrum bırakılmalarını gerektirecek hususların Kur'an'da yer almadığını kanıtlamak amacıyla Kur'an'ı yakından okumaktadırlar. Bu dinin yeniden güncellenmesi ve yorumlanması anlamına gelmektedir. Günümüz Müslüman kadınları, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin dine dayandırılmayacağını düşünmektedir (akt. Toker, 2009).

Kavramsal olarak ele alındığında eşitlik kavramı; homojenleştiren, farklılıkları ortadan kaldıran bir alt yapıyı vurgulamaktadır (Toker, 2009). Bu noktada eşitlik kavramı dışında tamamlayıcılık ve adalet kavramlarını baz almak mümkündür. Çağdaşlaşmaya bağlı olarak toplumun sosyolojik yapısı ve kültürel katmanları değişime uğramaya başlamış ve erkek egemen anlayış biçimi yerini kadın haklarının öncelendiği söylemlere bırakmıştır (Yeter, 2015).

2.3. Kadınların Çalışma Hayatına Katılımına Dinin ve Din Psikolojisinin Bakışı

Din, bireysel ya da toplumsal bağlam fark etmeksizin insan yaşamının tamamında tüm davranışları etkileyen bir sistemdir (Gürhan, 2010a). Din ve kadın konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde toplumsal cinsiyet ve maneviyat-dindarlık kavramlarının temele alındığı görülmektedir (Yapıcı, 2016). Toplumsal kültürel yapı kadını tarih boyunca hata yapma ihtimali çok yüksek olduğu yönünde tanımlamıştır. Bu durum toplumsal cinsiyet algısının argümanlarını beslemiştir ve kadın ile erkek arasındaki eşitsizliği derinleştirmiştir. Dinin ilettiği mesajlar ise tüm insanlara yönelik olmakla birlikte toplumsal kültürel yapılar devreye girdiğinde erkeğin lehine kadının aleyhine dönebilmektedir (Karakaya, 2018).

Semavi dinlerin pek çoğunda kadın, cennetten kovulmanın ana sebebi sayılmış ve bu sebeple dünyada sürekli olarak erkeğin kontrolünde olması, baskılanması gerektiği savunulmuştur. Kadının yeteneklerinin tam olarak kullanılmasına izin verilmemeli hatta bu yetenekleri gizlemesi sağlanmalıdır.

Özellikle de erkeklere istediğini yaptırabilmesini sağlayan cinselliği engellenmesi gereken özelliklerin başında gelmektedir. Tüm bunlar açısından kadın toplumunda değer kaybetmiştir (Şahin ve Toprak, 2016).

İslam dini açısından baktığımızda din, kadına fazlaca değer vermektedir (Karakaya, 2018). İslam’da kadın ilk günahın sebebi sayılmadığı gibi diğer dinlerin yaptığı gibi kadına dair bir aşağılamaya da yer verilmemektedir. İslam dini kadın ya da erkek şeklinde bir ayrıma gidilmeksizin tüm insanlığa inmiştir (Yeter, 2015). Kur’an-ı Kerim’de Allah şöyle buyurmaktadır; “Hiç şüphesiz ki sizin Allah yanında en şerefliiniz, en takvalınızdır.” (Feyzü’l Furkan, el-Hucurat/13) ayeti yer almaktadır. Kadından bahseden Kur’an-ı Kerim ayetleri kadınların haklarına vurgu yapmış ve dönem şartları açısından ele alındığında çok kötü bir noktada olan kadının konumu ve değeri arttırılmaya çalışılmıştır (Gürhan, 2010a; Şahin ve Toprak, 2016). Dini metinler ve yorumları sebebiyle kadınların ayrımcılığa daha fazla uğradığını söylemek mümkündür. Geçmişte kadınlar yöneticilik dâhil pek çok konuma gelseler de günümüzde bu pek sağlanamamaktadır (Karakaya, 2018). Dinin yorumlanmasında karşımıza çıkan ataerkil anlayış, İslam dini ne kadar eşitlikçi olursa olsun kadınlara ilgili konularda kendini göstermiş, kadına verilen ikinci sınıf konum dinin temel öğretisi gibi lanse edilmiştir. Oysaki yaradılış bakımından kadın da erkek de köken olarak eşittir. Ayrıca her ikisi de sorumlulukları olan değer yüklü varlıklardır ve her ikisine gerekli imkân verildiğinde yeteneklerini geliştirme noktasında eşittirler. Kadına atfedilen zayıflık imgesi tarihsel geçmişi olan sinsi bir perspektifin ürünüdür (Gürhan, 2010a).

Farkı sadece takvada gören İslam dini kadının fizyolojik olarak daha hassas olmasından ötürü çalışmasına pek de sıcak bakmamaktadır. Çalışma koşulları nedeniyle kadınların hastalıklara yakalanma ihtimalinin daha yüksek olması, çalışma sürelerinin uzun olması kadınların erkeklere oranla çok daha fazla yorgunluk hissetmesi anlamına gelmektedir (Kula, 2019). Bu gibi sebeplerden ötürü İslam dini kadının çalışmayı tercih etmemesinin onun fitratına daha uygun olacağı görüşündedir.

Din psikolojisi açısından bakıldığında, cam tavan sendromunun üç boyutta ele alınabileceği söylenebilir:

1. Kaderci Yaklaşım: Kadınlar karşılaştıkları engelleri ilahi bir takdir olarak yorumlayarak pasif bir kabullenme gösterebilirler (Tarhan, 2020).
2. Manevi Destek: İnanç, kadınlara umut, sabır ve anlam sağlayarak engeller karşısında direnç geliştirmelerine yardımcı olabilir (Koenig, 2012).

3. Toplumsal Etki: İnanç toplulukları ve dini değerler, kadınların iş yaşamındaki rollerine dair hem destekleyici hem de sınır koyucu etkiler yaratabilir (Pargament, 2001).

Din psikolojisi, bireylerin inanç dünyalarının duygu, düşünce ve davranışlarını nasıl şekillendirdiğini ele alır (Paloutzian & Park, 2013). Çalışma hayatı içinde kendine bir yer bulmaya çalışan kadın, dinin etkilerinden olumlu ya da olumsuz biçimde etkilenebilir. Bir yandan din, bireylere umut, direnç ve dayanıklılık sağlayabilme ihtimaline sahipken (Koenig, 2012); diğer yandan kadereci bir yaklaşım bireyleri pasif kabullenmeye itebilmektedir (Pargament, 1997). Bu bağlamda, cam tavan sendromuna maruz kalan kadınların dini inançları, yaşadıkları engelleri algılayış biçimlerini ve psikolojik-manevi başa çıkma stratejilerini doğrudan etkilemektedir. Örneğin bazı kadınlar, kader ve tevekkül anlayışı üzerinden engelleri “ilahi bir imtihan” olarak yorumlamakta, bu da pasif kabullenmeye yol açabilmektedir (Tarhan, 2020).

3- SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Din psikolojisi temelinde cam tavan sendromu ile ilgili yerli yazında iki kavramı birlikte ele alan bir çalışma olmadığı görülmüştür, yabancı yazında ise sadece bir çalışmaya denk gelinmiştir. Bu sebeple yapılan çalışmanın yerli ve yabancı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yabancı yazında denk gelinen çalışma; Endonezya’da 2020 yılında yapılmıştır (Dzuhayatin, 2020). Endonezya’da yükseköğretimde yer alan Müslüman kadınların dini geleneklerden kaynaklanan ataerkil yapılanmayı aşmak ve cam tavanı kırmak noktasındaki motivasyonları bu çalışmada incelemiştir.

Yapılan literatür taraması; cam tavan sendromunun kıta, ülke ve inanç fark etmeksizin ortaya çıktığı, toplumsal değerler ve din gibi bazı faktörlerden özellikle etkilendiğini göstermiştir. Kadının statüsünü yükseltmek için ona bir takım haklar vermek yeterli olmayacaktır. Farklı alanlarda kadına ilişkin zihniyetin değişmesine ihtiyaç vardır. Kadının toplumsal konumunu güçlendirecek zihinsel bir dönüşüm gerekmektedir (Karakaya, 2018).

Cam tavan sendromunun kadınlardaki olumsuz sonuçlarını azlatmak adına; Karcı ve Leblebiciye göre (2014), kadınlar tercih yapmaları gerektiğinde toplumun beklentilerinden ziyade kendi sezgilerine odaklanarak bu tercihe yönelmeli, tüm rolleri en iyi şekilde yapmaya çalışıp aşırı fedakârlık göstermemeli ve üst yönetici konumuna geldiklerinde hemcinslerine daha fazla yardımcı olabilmelidir.

Dinin kadının çalışma hayatı içindeki varlığına ilişkin yaklaşımı daha net bir sınır çizerken modernizmle birlikte çalışan kadına ilişkin algının zamanla değiştiği görülmektedir. Buna rağmen; cam tavan sendromunun pek çok farklı sektör baz alındığında halen varlığını devam ettirdiğini de söylemek mümkündür. Dini inancın olumlu etkileri sayesinde kadınlar pek çok olumsuzluk karşısında

manevi destek bulacakları ve ahiret inancının da çalışan kadının karşılaşılabileceği sorunların oluşmaması noktasında etkili olabileceğini söylemek mümkündür (Kula, 2019).

Tüm bunlara ek olarak hem toplumsal cinsiyet algısında dengeyi ve adaleti sağlamak hem bu durumun toplumsal cinsiyet eşitliğini bozan cam tavan sendromu gibi yönleriyle mücadele etmek noktasında neler yapılabileceğini somutlaştırmakta da fayda vardır. Kadına yönelik önyargıların ortadan kaldırılması ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı olarak iş yaşamında kadın temsilinin artırılması noktasında farkındalık eğitimleri yapılabilir, kadınların başarı hikâyelerini anlatmaları sağlanarak rol model olmaları noktasında imkânlar sağlanabilir. Esnek çalışma modelleri uygulanabilir ve ayrımcılığa sıfır tolerans anlayışı yaygınlaştırılabilir (Vural, 2025).

Bu araştırma sadece; ulaşılan yerli ve yabancı literatürü kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Konu ile ilgili nicel verilerin toplandığı çalışmaların yapılması daha kesin bilgiler ortaya koyabilmeyi sağlayacaktır. Ayrıca verilecek eğitimlerle toplumsal bilinç artırılabilir ve cam tavan sendromunu tetikleyen toplumsal, kültürel, dini sebeplerin etkisi azaltılabilir. Kadınlar manevi başa çıkma yöntemlerini iş yaşamında daha fazla kullanmaları yönünde desteklenebilirler.

KAYNAKÇA

- Aygün, Ş., Tekin, S. ve Özdemir, R. (2021). Farklı meslek grupları bağlamında toplumsal cinsiyet algısı ve dindarlık düzeyi arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 2289-2309.
- Başaran, N. Nuroğlu, E. (2015). İslami finans kurumlarında kadın çalışanlara yönelik tutumun cam tavan sendromu bağlamında analizi. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 01, 152-181.
- Can, E., Kaptanoğlu, S. ve Halo, L. M., Akademisyenlerde Cam Tavan Sendromunun Güç Mesafesi İle İlişkisi, *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 13, 50, 52-64, 2018.
- Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(2), 655–681.
- Çavuşoğlu, S. (2021). Bir kadının topuk sesleri: Cam tavan sendromu yönüyle bir film analizi. *İş ve İnsan Dergisi*, 8(2), 239-255. doi: 10.18394/iid.876339, e-ISSN 2148-967X.
- Davarcı, Y. & Zengin, Z. S. (2021). Din dersi ders kitapları gorsellerinde toplumsal cinsiyet üzerine bir analiz. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 283-300. DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.981599>
- Dzuhayatin, S. R. (2020). Gender Glass Ceiling in Indonesia: Manifestation, Roots, and Theological Breakthrough. *Journal of Islamic Studies*, 58, 1. <https://doi.org/10.14421/ajis.2020.581.209-240>
- Espinosa, M. P. & Ferreira, E. “Gender implicit bias and glass ceiling effects”, *Journal of Applied Economics*, 25, 1, 37-57, 2022.
- Feyzül Furkan (2017). Açıklamalı Kuran’ı Kerim Meali, İstanbul: Server.
- Gao, K., Wang, M. & Liu, J. “Bord cheer gender, glass ceiling and IPO underpricing: Evidence from China”, *International Review of Economics & Finance*, 92, 1152-1171, 2024.
- Geçer, H., Kartopu, S. ve Hacıkeleşoğlu, H. (2017). Toplumsal cinsiyet ve dindarlık: üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(56), 494-521.
- Gürhan, N. (2010a). Toplumsal cinsiyet ve din. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 4, 58-80. www.e-sarkiyat.com- ISSN: 1308-9633.
- Gürhan, N. (2010b). Toplumsal cinsiyet ve “İslami feminist” söylem. *Bilim, Ahlak ve Sanat Bağlamında Çağdaş İslam Algıları*, Uluslararası Sempozyum Samsun 26-28 Kasım 2010. 365-383.
- Hymowitz, C. & Schellhardt, T. D. The glass ceiling: Why women can’t seem to break the invisible barrier that blocks them from the top jobs. *The Wall Street Journal*, 24(1), 1573-1592, 1986.

- Işık, M. F. (2022). Örtbas edilmiş mizojini : İmposor fenomeni, korumacı cinsiyetçilik ve cam tavan sendromu. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi - Istanbul University Journal of Women's Studies*, 25, 99–110. <https://doi.org/10.26650/iukad.2022.1131651>.
- İpçioğlu, İ, Eğilmez, Ö ve Şen, H. (2018). Cam tavan sendromu: İnsan kaynakları yöneticileri bağlamında bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(25), 686-709.
- Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, 1995 Yılında Pekin’de gerçekleşen IV. Dünya Kadın Konferansı Sonuçlarının Uygulanması ve İzlenmesine İlişkin Ulusal Eylem Planı, (1998). Ankara: KSSGM Yayınları,
- Karacoşkun, M. D. (ed.) (2012). *Din Psikolojisi El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Karakaya, H. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı, din ve kadın. *Journal of Analytic Divinity*, 2(2), 36-62.
- Karcioğlu, F., Leblebici, Y. (2014). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: “Cam tavan sendromu” üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 1-20.
- Kaya, Ş. F. ve Uysal, V. (2015). Günümüzde dindarlık ve toplumsal cinsiyet rolü algıları üstüne bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8(36), 646-662.
- Koenig, H. G. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *ISRN Psychiatry*, 2012, 1–33.
- Kula, M. N. (2019). Çalışan kadının sorunlarının çözümünde dini inanç ve değerlerin önemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Haziran, 20(1), 1-15. DOI:10.17494/ogusbd.595088.
- Morrison, A. M., White, R. P., & Van Velsor, E. (1987). Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations? Addison-Wesley.
- Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (Eds.). (2013). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (2nd ed.). Guilford Press.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. Guilford Press.
- Pargament, K. I. (2001). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. Guilford Press.
- Şahin, K. Ve Toprak, S. (2016). Kültürel ve dinsel perspektifte kadın kimliği. *Turkish Studies*, 11(18), 203-214. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9817> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey

- Toker, İ., Eşitlik ve Adalet Kavramları Çerçevesinde Müslüman Kadınlarda Toplumsal Cinsiyet Örüntüleri. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 1, 2009.
- Ünalan-Turan, S. (2019). Toplumsal cinsiyet tutumları bağlamında aile içi sorumluluk paylaşımı: yükseköğrenim görmüş çalışan dindar kadınlar ve eşleri örneği, (Doktora Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Vural, S. Cam Tavan ve Cam Uçurum Fenomenleri Işığında “Cam Gökyüzü”: Kadın Pilotların Temsil Gücü, MTÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 5, 1, 63-82, 2025.
- Yapıcı, A., Cinsiyete Göre Farklılaşan Dindarlıklar ve Kadınlarda Dinsel Yaşamın Farklı Görüntüleri, Dini Araştırmalar, Kadın Özel Sayısı, 131-163, 2016.
- Yeter, E. (2015). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadının Özneliği ve Din, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 189-210.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8th ed.). Pearson.

BÖLÜM 21

Yapılandırılmış Yansıtıcı Günlükler Aracılığıyla Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Gelişimini Anlamak

Zehra Kaya¹ & Osman Nafiz Kaya²

¹ Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6756-8934

² Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-7736-2179

GİRİŞ

Öğretmenlerin mesleki kimliğinin standart bir tanımını yapmak oldukça güçtür (Beijaard vd., 2004, 2022). Beijaard vd. (2022)'ne göre, öğretmenlerin mesleki kimlikleri; kendilerini bir öğretmen olarak nasıl tanımladıkları ve “Ben bir öğretmen olarak kimim ve nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?” gibi sorulara nasıl cevap verdiklerinden oluşur. Öğretmenlik mesleğinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri olan çok yönlü bir süreç olduğu ve bu sürecin zaman ve bağlama göre dinamik bir şekilde değiştiği (Akkerman ve Meijer, 2011) göz önünde bulundurulduğunda, hizmet öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin gelişiminin teşvik edilmesi, onların profesyonel hayatlarındaki mesleğe ilişkin uyumları açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin mesleki kimlik oluşumunda; a- öğretmen adaylarının kişisel özellikleri, kendilerini bir öğretmen olarak nasıl gördükleri ve olmak istedikleri öğretmen hakkındaki görüşleri (Heijst, Volman ve Cornelissen, 2025), b-kendi alanlarına özgü bilgi ve pedagojik yeterlilikleri: öğretmenlik mesleğine özgü kavramsal bilgi ve kavramın öğretimi sürecinde kullanacağı pedagojik bilgiler (Den Hertog vd., 2023; Hogg vd., 2023; Williams, 2013), c-bireyin geçmiş yaşantısında edindiği ideolojik (kültürel, siyasi dinivb) görüşleri (Hogg vd., 2023), d-öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, inanç, motivasyon ve idealleri (Antera ve Teras, 2024; Cuddapah ve Stanford, 2015; Koballa vd., 2005) temel alanlar olarak incelenmektedir. Tüm bu bileşenler açısından, lisans eğitimlerinin niteliği onların kimlik gelişiminde, halihazırda mevcut kimliklerini keşfetmelerinde ve kendilerini bir öğretmen olarak değerlendirmelerinde oldukça önemlidir (Ibarra, 1999). Beijaard vd. (2022)'ne göre kimlik gelişiminin en etkin yollarından biri deneyimler ve deneyimlerden ders çıkarmaktır. Hizmet öncesi öğretmen adayları açısından deneyim edinmenin en önemli yollarından biri, öğretmenlik uygulaması dersidir. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının profesyonel öğretmen kimliklerinin oluşumunun lisans eğitimleri sürecindeki son adımıdır. Bu ders, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca edindikleri teorik bilgileri uygulama okullarında hayata geçirmeleri ve bu sayede öğretmenlik mesleğinin çoklu yönlerinin farkında olmaları açısından oldukça önemlidir. Bu süreçte edinilen deneyimler, öğretmen adaylarının kendi alanlarına yönelik kavramsal bilgilerinin derinleşmesine, pedagojik becerilerinin gelişmesine, kişiler arası ilişkilerinin güçlenmesine ve öğretmenlik mesleğinin en temel gereksinimlerinden birisi olan duyuşsal kapasitelerinin araştırılmasında önemli rol oynar. Aynı zamanda uygulama okulları, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişimi için önemli bir bağlamdır. Okul bağlamındaki aktörler, yeni gelenlerin aktif olarak ortak faaliyetlere ve ortak deneyimlerin paylaşılmasına katılmalarını ve bu sayede mesleğin bir üyesi olarak entegrasyonlarını kolaylaştırır (Lave ve Wenger, 1991; Wenger, 1998). Okulun öğretmen adayları için bir öğrenme ortamı olarak sağladığı fırsatlara bağlı olarak, okul bağlamı onların gelişimini destekleyen önemli bir unsurdur (Beijaard vd.,

2022). Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin belirlenmesi ve gelişimini sağlama açısından, yansıtıcı uygulamalarla yürütülmesi oldukça önemlidir.

Yansıtma, öğretmenlik uygulaması deneyimini etkin hale getirerek, öğretmen adaylarının “ilerlemek için geriye dönüp bakmayı” ve bu sayede kendini geliştirmek, eylemlerini bilinçli bir şekilde değerlendirilmek ve analiz etmek için kullanılan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım; öğretmen adaylarının, öğretmen olarak görev ve sorumlulukları üzerine düşünmelerini sağlayarak, teori ile uygulamanın ve önceki ile mevcut bilgilerin birbirine bağlanmasına imkân sağlar. Yansıtma, “sürekli iyileştirme” zihniyetinin geliştirilmesi prensibine dayanır ve bu sayede öğretmen adaylarının eleştirel bir şekilde kendilerini sürekli değerlendirip, eksikliklerinin iyileştirilmesinde rol oynar. Bu haliyle yansıtma, öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir bileşenidir. Carter ve Vincent (2020) öğretmen yetiştirme programlarına yansıtıcı uygulamaların entegrasyonunu incelemiş, yansıtıcı diyaloglara katılan hizmet öncesi öğretmen adaylarının sınıfa girdiklerinde daha yüksek düzeyde öz yeterlilik ve problem çözme becerileri sergilediklerini ortaya koymuştur. Matthews ve Burke (2019), farklı öğretmen eğitimi modellerinde yansıtıcı uygulamaların karşılaştırmalı bir analizini gerçekleştirmiş, yapılandırılmış yansıtma, mentorluk ve akran iş birliğini içeren programların öğretim sürecinin güvenilirliğini artırdığını belirlemiştir. Bir yansıtıcı öğrenme yaklaşımı aracı olarak yansıtıcı günlükler, öğrenen grubun (bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının) eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve öz değerlendirme ve düzenlemelerini teşvik etmede yararlanılan yaklaşımlardan biridir (Essa, 2024). Yansıtıcı günlük yazma, öğretmenlere öğretme süreçlerinin öznesi konumundaki öğrenciler hakkında da bilgi verir ki, öğrenciler öğretmenlerin mesleki kimlik oluşturma sürecini olumlu veya olumsuz etkileyen neredeyse en önemli unsurdur. Öğrencilerin düşünce süreçleri, zorlukları ve anladıkları veya yanlış anladıkları süreçler ve bu süreç ile başa çıkabilme çabaları ve öğretim plan ve uygulamalarını iyileştirme gayretleri kimlik oluşumunu belirler (Connor-Greene, 2000).

Çalışmanın Amacı

Öğretmen adaylarının mesleki kimliğinin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar oldukça azdır ve bu gelişimin gerçekleştiği okul bağlamına çok az dikkat çekilmiştir. İlk kariyerine başlayan öğretmenlerin kimlik oluşumuna odaklanan araştırmacılar (Beijaard ve ark., 2004, 2022; Hanna ve ark., 2019; Lamote ve Engels, 2010; Pillen ve ark., 2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki kimlik gelişimi, ilk kez öğretmenlik mesleğine başlıyor olmaları nedeniyle hizmet içindeki öğretmenlerinkinden farklılığını özellikle vurgulamıştır. Çünkü öğretmen adayları halihazırda iyi tanımlanmış bir mesleki kimliğe ve deneyime sahip değildir. Bu nedenle, bu çalışmada henüz öğretmenlik mesleğine

başlamamış öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri incelenmiş ve öğretmenlik uygulaması dersi boyunca uygulama okullarında gözlemledikleri öğretmen kimliği ile mevcut bireysel kimliklerinin uyumu veya uyumsuzluğunun farkındalığı ve öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak nasıl deneyimledikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu süreç, öğretmen adaylarının 7 hafta boyunca düzenli olarak hazırladıkları yapılandırılmış yansıtıcı günlükleri ve bireysel görüşmeler yoluyla yürütülmüştür. Çalışmanın nitel doğası öğretmen adaylarının mesleki kimlik bileşenlerinin oluşum ve gelişim sürecinin anlaşılması ve yorumlanabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleki kimlik bileşenleri; a- öğretmen adaylarının kişisel özellikleri, kendilerini öğretmen olarak nasıl gördükleri ve olmak istedikleri öğretmen hakkındaki görüşleri , b-kendi alanlarına özgü kavramsal bilgi ve beceriler ile kavramın öğretimi sürecinde kullanacağı pedagojik bilgi ve beceriler, c- bireyin geçmiş yaşantısında edindiği ideolojik (kültürel, dini vb. sahip olduğu inanışlar) görüşleri, d-öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, inanç, motivasyon ve idealleri olarak belirlenip araştırılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adayları için istendik bir öğretmen kimliğinin geliştirilmesinde hangi bileşenlerin önemli olduğunu ve öğretmen eğitimi veren öğretim elemanlarının bu süreçteki rolü de bu çalışmada tartışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi benimsenmiştir. Çalışma keşfedici ve yorumlayıcı bir doğaya sahiptir (LeCompte ve Priessle, 1993). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminin çeşitli bileşenler açısından keşfetmek ve yorumlamak için yapılandırılmış yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler kullanılmıştır.

Katılımcılar ve Bağlam

Altı öğretmen adayının 14 hafta süren öğretmenlik uygulaması dersi, kurum tarafından belirlenen öğretmenlik uygulaması dersi yönergesi doğrultusunda planlanmıştır. Yönergeye göre öğretmen adayları ilk haftadan itibaren belirli görevleri yerine getirirler. Bunlardan bazıları: Öğretmenin bir günü, öğrencinin okuldaki bir günü, ders planı hazırlama, akran gözlemleme ve akran değerlendirmedir. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış yansıtıcı günlükler; öğretmen adayları ile paylaşılmış, dersin 7 haftası (5-12. Haftalar-9. hafta sınav haftası hariç) için düzenli olarak bu günlüklerin hazırlanması istenmiştir. Tutulan günlükler haftalık olarak araştırmacılara teslim edilmiş, her günlük teslimi sonrasında öğretmen adayları ile yaşadıkları sürece dair bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına verilen bireysel dönütler hem iletişimin devamlılığını sağlanmış hem de sürece etkin katılımları için motivasyonlarını sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış yansıtıcı günlükler ve birebir görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yansıtıcı günlükler nitel araştırma geleneğinde uzun yıllardır veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Ekiz, 2006; Işıkoğlu, 2007; Tok, 2008). Yansıtıcı günlükler, öğretmen adaylarının neyi bilip bilmediklerini, ne düzeyde anladıklarını, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu, kendi öğrenmelerine ilişkin ne tür bilgilere sahip olduklarını, kullandıkları stratejilerin ve amaçlarının neler olduğunu ve bunlara ne düzeyde ulaştıklarını, herhangi bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu yazdıkları, kayıt defterleri olarak tanımlanır (Akkoyunlu, Telli, Çetin ve Dağhan, 2016; Ersözölü ve Kazu, 2011). Yapılandırılmış yansıtıcı günlükler, öğretmen adaylarının uygulama okulundaki etkinlikleri/deneyimleri/sorunları üzerine düşüncelerini yansıtacak, uygulama öncesi ve sonrasını olmak üzere toplam 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. “Uygulama Öncesi” bölümünde, öğretmen adaylarından kendilerini öğretmen olarak nasıl tanımladıkları, bu dersten ve uygulamadan ne bekledikleri, olmak istedikleri öğretmen modeli gibi sorulara cevap vermeleri beklenmiştir. Aynı şekilde, bir fen bilgisi öğretmeni olarak uygulayacağı ayrıntılı ders planı, konu alanı ve alan eğitime ilişkin yeterlikleri, öğretmeöğrenme sürecine ilişkin planlama, sınıf yönetimi, öğrenciler ile iletişimi gibi yeterliklerini ortaya koyduğu sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama dersinin içeriğine dair geçmiş yaşantılarında edindiği bilgiler, deneyimler uygulama sürecini ve öğretmen kimliğini doğrudan etkileyeceğinden, günlüklerde bu durum ile ilgili de bir soru eklenmiştir. Diğer mesleki yeterlikler olarak adlandırdığımız son bölümde öğretmen adayının, bir öğretmen figürü olarak uygulama sürecindeki sorumlulukları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve inancı gibi duyuşsal kapasitesi araştırılmıştır. Yapılandırılmış yansıtıcı günlüklerde yer alan örnek sorular aşağıda yer almaktadır.

Uygulama Öncesi

Öğretmenlik mesleği, bireysel kişilik özellikleriniz, ilgi alanlarınız, düşünce tarzınız vb. göz önüne alındığında, kişiliğinizle uyumlu mudur?

Uygulayacağım derse ilişkin kavramsal bilgi düzeyim nedir? Konu ve kavramlara ve kavramsal ilişkilere dair eksik bilgim var mı?

Öğrenciye ne öğreteceğim? Hangi yöntemi nasıl kullanacağım? Soracağım sorular, yapacağım etkinlikler sınıf içi uygulamaya uygun mu? Zamanı yönetebilecek miyim?

Karşılaşılabileceğim muhtemel sorunlar ve çözümleri nedir?

Ders planım okul ve sınıf ortamına (bağlama) uygun mu? Sınıf düzeyi, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve okulun bana sunduğu imkanlar nelerdir?

Uygulama Sonrası

Dersimden memnun muyum?

Uygun öğrenme ortamı oluşturabildim mi?

Lisans eğitimimde edindiğim hangi bilgi ve becerileri sınıfta uygulayabildim?

Öğrenciyi tanıma bilgisi ve öğrenciye yaklaşımım nasıldı?

Neler iyi sonuç verdi? Neler daha iyi olabilirdi?

Sınıf yönetimini sağlayabildim mi?

Mesleki tutum ve değerlere sahip miyim?

Kendi kelimelerinizle ideal öğretmeni ve bu ideale göre kendinizi tanımlayınız.

Öğretmenlik uygulaması dersi toplam 14 hafta sürmektedir. öğretmen adaylarından 4. Hafta ile 11. Hafta boyunca günlük tutmaları istenmiştir (9. hafta hariç). Öğretmen adaylarından günlüklerini düzenli olarak tutmaları ve her hafta araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Bu süreçte öğretmen adayları ile ortalama 15-20 dakika süren bireysel görüşmeler-etkileşimler gerçekleştirilmiştir. Protokolün geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak için uzman iki öğretim üyesinden dönüt istenmiştir. Kapsam geçerliliği uzmanlardan gelen dönütler ve öneriler doğrultusunda, açık uçlu sorular yeniden düzenlenmiştir.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının yapılandırılmış yansıtıcı günlükleri ve bireysel görüşme kayıtları içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, derinlemesine bilgi elde etmede ve kavramlar arasındaki ilişkileri açığa çıkarmada etkili bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizinde amaç, bir araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu süreçte araştırmaya dair kodlar oluşturulur: (a) Var olan kavramlara göre yapılan kodlama, (b) Veriye dayalı yapılan kodlama, (c) Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Strauss ve Corbin, 1990; Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005). İlk iki kodlama türünün karışımı olan bu yaklaşımda, genel kavramsal yapıya göre kodlama yapılırken veri analizi sürecinde açığa çıkan yeni kodlar da sürece dahil edilir (Kaya, 2022). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin çerçevesi literatürden elde edilen temel kavramlar üzerinden ve belirlenmeyen ancak tekrarlanan ifadelerden yeni kodlar belirlendiği için verilerin kodlanmasında genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama türü kullanılmıştır.

Altı öğretmen adayının haftalık yapılandırılmış yansıtıcı günlükleri iki adımda analize tabi tutulmuştur. İlk adım olarak, altı katılımcının yapılandırılmış

günlüklerinden elde edilen veriler öğretmen adaylarının mesleki kimlik bileşenleri açısından özetlenmiştir. Ardından veriler belirli veri segmentlerinin tanımlandığı ve etiketlendiği kodlar haline getirilmiştir. Bu adım, ham bilgileri düzenlemek, daha yönetilebilir hale getirmek ve araştırmacıların anlatı içindeki kalıpları tespit etmelerini sağlamak için oldukça önemlidir. Veriler kodlandıktan sonra, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Sonuç olarak, ortaya çıkan büyük temalar tanımlanmıştır. İlk analiz sonucunda, tekrarlayan veriden, 49 koddan oluşan bir liste ortaya çıkarılmıştır. Kodlar daha sonra, 4 kategoride toplanmış, ardından daha geniş temalar tanımlanmıştır (Aronson, 1994). Araştırmacı ve alanında uzman bir araştırmacı aynı veri seti üzerinden; veri analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla birbirinden bağımsız olarak verileri kodlamıştır. Ardından araştırmacı ve uzman araştırmacı, veri analizlerindeki uyumsuzlukları gidermek amacıyla bir araya gelerek, tema, kategori ve kodlar üzerinde fikir birliğine varmıştır. Araştırmacı ve uzman araştırmacının aynı veri seti üzerinden yaptıkları analizler arası uyum oranı %83 olarak belirlenmiştir. Araştırma soruları kapsamında ele alınan öğretmen adaylarının yanıtlarına dayalı olarak kodların gruplandırılmasıyla ortaya çıkan dört ana tema (bkz. Tablo 1) şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırma soruları kapsamında elde edilen kod, kategori ve temalar

Tema	Kategori	Kodlar
Öğretmen adaylarının kişisel özellikleri	Öğretmenlik açısından önemli kişisel özellikler	kimliği
		Duyarlı
		İdealist
		Heyecanlı
		İletişim becerisi zayıf/güçlü
		Planlı
		Sabırlı
		Meraklı
		Öğretmeyi seven
		Uyumlu
	Kendilerini bir öğretmen olarak nasıl gördükleri ve olmak istedikleri öğretmen tanımları	Dengeli
		Empatik
		Hoşgörülü
		Nazik
		Özgüvenli
		Disiplinli
		Öz eleştiri yapabilen
		Gözlemci

Alana Özgü bilgi ve yeterlilikler	kavramsal pedagojik	Kavramsal Bilgi	Öğreteceği kavrama dair bilgiler Eğlenerek öğrenme Öğreteceği kavram için kullanacağı öğretim yaklaşımı, yöntem ve teknikler Sınıf seviyesine uygun kazanımlar Öğrencilerin bireysel farklılıkları Öğrencilere sorulacak soru ve verilecek cevaplar Kavram yanılgısı Ders Planı hazırlama Etkinlik
		Pedagojik Bilgi ve bu bilgisini kullanma becerisi	Sınıf Yönetimi Öğrencinin merakı, motivasyonu, tutumu Öğrencilerin derse ilgisi çekme Materyal Kullanma Deney yapma Soru sorma Ölçme ve Değerlendirme Akademik Başarı
İdeolojik Görüş		Öğretmenlik kimliği ile ilişkili olabilecek kültürel, siyasi dini vb inanışları	Hak ve sorumluluklar Dini İnanç Kültürel miras İdeolojik yapı
Öğretmenlik ilişkin duyuş	mesleğine	Tutum	Öğretmenlik mesleğinin rolünün sorumlulukları Öğretmenlik mesleğinin önemine dair inanç Öğrencilerine örnek profil Öğretmenlik mesleğinden gurur duyma
		İnanç	Öğretmekten hoşlanma Öğretmeye istekli olma Uygulama derslerine gönüllü katılıma Öğretmeye dair motivasyon
		Motivasyon	Öğretmenlik mesleğinin toplumun refahını artıracığına dair inanç Kendisini öğretmekle yükümlü hissetmesi
		Sorumluluk	

BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini, 14 hafta süren öğretmenlik uygulaması dersinin 7 haftası boyunca tutmuş oldukları yapılandırılmış yansıtıcı günlükler ve bireysel görüşmeler ile belirlemektir. Aşağıda elde edilen nitel verilerin analizinden ortaya çıkan dört tema başlığı altında çalışmanın bulguları sunulmuştur.

a) Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

Öğretmenlik kimliği açısından önemli kişisel özellikler. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenlik kimliği açısından önemli kişisel özellikleri taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Altı öğretmen adayının hepsinin ortak olarak ifade ettikleri kişisel özellikleri; öğretmeyi seven, meraklı, hoşgörülü, disiplinli, uyumlu, heyecanlı, sabırlı ve empatik olduklarıdır. Ancak yapılandırılmış yansıtıcı günlük protokolünde uygulama sonrası protokolde yer alan “*Bugün planladığım ders planına uygun ders işleyebildim mi? Evet/hayır sebepleri ve kanıtları ile anlatınız.*” sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar kişisel özellikleri açısından eylemleri ile söylemlerinin çeliştiğini ortaya koymaktadır. Bir öğretmen adayının hayır cevabı ve sunduğu gerekçe şu şekildedir: “*Çok heyecanlandım, öğrenciler çok konuşuyorlardı. Onları susturana kadar çok zaman geçti. Sorduğum sorulara cevap veremediler. Onlara yansıtmasam da çok sinirlendim. Sormam gereken soruları sormadım. Hazırlamış olduğum planı %30-40 uyguladığımı söyleyebilirim.*” Hâlbuki bu öğretmen adayı kendisini sakin ve sabırlı olarak tanımlamıştır. İyi bir gözlemci olduğunu iddia eden bir öğretmen adayı ise 45 kişilik sınıfta öğrencileri birebir izleyemediği, öğrencilerin ders olan ilgisini öğrencilerin davranışları ve ifadelerinden tam olarak anlayamadığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu kendilerini “sabırlı” olarak tanımlarken, uygulamaların sonuna doğru “*bazı öğrenciler ile uğraşılıyor*” ifadeleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi idealist bir öğretmen olduklarını iddia ederken, bu öğretmen adaylarının çok azının mesleki gelişimi için güncel bilimsel çalışmalara katıldığı veya katılmaya istekli olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak bireylerin sahip olduklarını iddia ettikleri kişisel özellikleri, mesleklerini icra ederken sergiledikleri kimlikler ile çelişmiştir.

Uygulama Öncesi (UÖ) birinci hafta günlük notları: “Deneyimim olmadığı için, öğrenciler önünde konuşacak olmak beni geriyor. Zaten biraz çekingen bir kişiliğim var. O yüzden yapacağım ders konusunda çok iddialı değilim. Sınıf yönetimi konusunda da kendimden emin olamıyorum”

Uygulama Sonrası (US) birinci hafta günlük notları “Dersimden memnuniyetim 10 üzerinden 3 veya 4 gibi. Zamanı yönetemedim. Öğrenci karşısında ders yapmak ve 8. Sınıf öğrencileri oldukları için onlarla başa çıkmak bana zor geldi. Ders planımda yazdığım dersi hayata geçirebilme oranım %40 gibi . Çok gerildim. Öğrencilere sözümü geçiremedim. Sadece ders saatimi doldurdum aslında.”

Kendilerini bir öğretmen olarak nasıl gördükleri ve olmak istedikleri öğretmen tanımları. Öğretmen adaylarının, öğretmeni; “Öğrenciler güven duyduğu kişidir, sabırlıdır, merhametlidir...gibi” tanımlar ile tanımlaması uluslararası literatürde yer alan öğretmen tanımına göre oldukça sınırlıdır. Öğretmen tanımı; 1983 yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği başkanı

Lee Shulman'ın, Amerika Birleşik Devletleri Texas'da Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği konferansında eğitim araştırmalarında eksik bir bakış açısı (missing paradigm) olarak bahsettiği ve nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi olarak tanımladığı “Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)” kavramı ile yapılmıştır. PAB yaklaşık 30 yıllık bir süre içerisinde nitelikli bir öğretmenin en önemli göstergesi haline gelmiştir. Shullman'a (1986, 1987) göre PAB en yalın haliyle,

“...alan bilgisinin daha iyi nasıl öğretilirliği ile ilgili olan pedagojik alan bilgisinin alt bileşenleri, bir konu alanındaki fikirlerin en faydalı gösterim şekillerini, en güçlü analogilerini, örneklerini, açıklamalarını ve gösteri deneylerini içermektedir. Başka bir deyişle, başkaları için daha anlaşılır olması amacıyla konu içeriğini, gösterme ve formüle etme yollarıdır. Pedagojik alan bilgisi, ayrıca, neyin belirli konuların öğrenimini kolay ya da zor hale getirdiğini anlamayı, yani farklı yaş ve farklı yaşantılara sahip öğrencilerin öğretilen konu ve derslerde öğrenme ortamına gelirken getirmiş oldukları ön kavramaları ve görüşleri içermektedir” (Shullman, 1986, s. 9: akt. Kaya, 2010, s.19).

Teorik bir kavramsal tanım olan PAB öğretmen yetiştirme programlarında yer alan farklı derslerin içeriğinde yer almakta ve tartışılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının; “Öğretmen tanımı kendilerini bir öğretmen olarak nasıl gördükleri ve olmak istedikleri öğretmen modeli” sorusuna en azından PAB'ın en temel bilgi alanlarına atıfta bulunarak tanımlamaları beklenmiştir. Ancak PAB tanımı ve temel alanlarını bahseden öğretmen adayı olmamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenin üst düzey düşünme becerilerine sahip ve farklı konularda farklı düzenlere meydan okuyabilecek güçlü kişiliğinden, daha iyi bir topluma katkıda bulunan veya öğrenciler ile uğraşmaktan zevk alan tanımı belirlenememiştir.

b) Alana Özgü Kavramsal Bilgi ve Pedagojik Yeterlilikler

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planları, lisans eğitimleri boyunca öğrendikleri teorik bilgileri kapsamaktadır. Örneğin anabilim dalı tarafından hazırlanan öğretmenlik uygulaması dersi yönergesine göre öğretmen adayları ders planlarını kendilerine sunulan şablona göre hazırlarlar. Bu şablonda yer alan maddelerden biri olan; ““-----” konusundaki öğretiminizi etkileyecek, öğrencilerin sahip olabileceği öğrenme güçlükleri (kısmi kavrama, kavram yanılgısı vb.) neler olabilir?” sorusuna, öğretmen adayları öğretim programına göre öğretecekleri konuya dair öğrencilerin olası kavram yanılgılarını ders planlarında yer vermişlerdir. Ancak yapılandırılmış yansıtıcı günlük protokolünde kendilerine sorulan; “Bugün planladığım ders planına uygun ders işleyebildim mi? Evet/hayır sebepleri ve kanıtları ile anlatınız.” sorusuna hayır cevabı veren öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kavram yanılgılarını bilmelerine rağmen, bu kavram yanılgılarını belirleyebilecek çeşitli

teknikleri kullanamadıkları, belirleyebilseler bile yanlıgıyı düzeltemedikleri, hatta bunu yapmak için fırsat bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak sınıfın kalabalıklığı, dersi organize edemedikleri, öğrencileri disipline edemedikleri ve kavram yanlıgılarının ders planlarında belirttiklerinden farklı olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ile yapılan bireysel mülakatlarda öğretmenlik meslek kimliğinin en önemli bileşenlerinden biri olan “alana ilişkin kavramları ve kavramlar arası ilişkileri bilme” açısından mesleki kimliklerinin oluşmadığı söylenebilir. Öğretimlerinin daha çok kavram odaklı olduğu, geleneksel bir öğretmen rolü sergiledikleri konusunda gerçekçi ifadelerde bulunmuşlar, ancak bu durumu kendilerinden başka faktörler ile ilişkilendirmişlerdir. Örneğin, “Sınıf çok kalabalıktı, materyal eksikti, uygulama öğretmeni bize istediğimiz özerkliği vermedi...” gibi ifadeler aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerinden “öz eleştiri yapabilirim” ifadesi ile çelişmektedir. Ancak öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri onların deneyim ile bu durumu iyileştirme gayreti içerisinde olabilecekleri konusunda ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, bir öğretmen adayının “*Zamanla bu etkinlikleri tekrar yapacağım için, sınıftaki kontrolümün iyileşeceğini düşünüyorum*” ifadesi örnek olarak verilebilir. Nitekim, dönemin sonuna doğru öğretmen adaylarının günlüklerinde sınıfa hakimiyetlerinin arttığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Dönemin sonunda hazırladıkları ders planlarının daha uygulanabilir olduğu, dolayısıyla pedagojik bilgilerini yansıtan kimliklerinin nispeten oluştuğu söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun “öğrenci merkezli rehber öğretmen” tanımını teorik olarak yapsalar da uygulamalarında sergileyemedikleri belirlenmiştir.

Uygulama Sonrası (US) günlük notları: “Düzene biraz alıştım. Sınıfa bir şeyleri açıklamak biraz daha kolay geliyor. Başlangıçta olduğum kadar gergin değilim. Konuyu planladığım şekilde olmasa da biraz aktarabildiğimi düşünüyorum.”

Uygulama Sonrası (US) günlük notları: “40 dakikalık bir dersi planladığım şekilde tamamlamak oldukça zor. Ancak sormak istediğim soruları sordum, planladığım bir sunumu paylaştım. Öğrenciler ile konu hakkında iletişim kurabildim.”

c) İdeolojik Görüş

“İdeolojik görüş, bireylerin veya grupların toplumsal, ekonomik, siyasi ve kültürel konularda benimsedikleri düşünsel yapıyı, değerler sistemini ifade eder. Bu görüşler, genellikle belirli bir ideoloji çerçevesinde şekillenir ve toplumsal hayatta nasıl bir düzenin, anlayışın ve yönetim biçiminin olması gerektiğine dair bir yol haritası sunar. İdeolojik görüşler, bireylerin dünyayı nasıl algıladıklarını ve hangi değerlerle hareket ettiklerini etkileyen güçlü bir faktördür. İnsanların düşünce yapısını belirleyen bu ideolojik sistemler, çoğunlukla tarihsel süreçlerle şekillenir ve zamanla toplumları biçimlendirir. Bu görüşler, genellikle bir

toplumun belirli sorunlarını çözme amacını taşır ve bu sorunlara nasıl yaklaşılması gerektiğini belirtir. İdeolojik görüşler, yalnızca bireysel düşünceleri şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal ve politik yapıları da etkiler” (URL-1). Bu nedenle, öğretmenlik mesleği kimliği açısından öğretmen adaylarından onların öğretim amacını ve/veya öğretim sürecini etkileyecek veya değiştirebilecek ideolojik inançlarını var ise tanımlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı, eğitimde çok fazla eşitsizlik olduğunu tartıştığı, aynı il merkezindeki farklı okullarda bağlamın bu eşitsizliği ortaya çıkardığını, tartıştıkları belirlenmiştir. Her ne kadar çözümü konusunda kendilerini güçlü ve yetkin olarak tanımlamasalar da böyle bir dürtüye sahip olmaları, ideolojileri hakkında bilgi vermektedir. Eğitimin bireylerin düşünsel gelişiminde önemli bir yer tutuyor olması, onların fikir dünyasında önemli değişimlere yol açabilir. Bu nedenle, öğrenci ile birebir iletişimde olan ve onun ideallerine maruz kalan öğrenci açısından öğretmenin ideolojik görüşleri, öğretmenin mesleki kimliğinde içerisinde tanımlanması gereken oldukça önemli bir kavramdır. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının eğitim sisteminde düzeni değiştirecek güçlü bir ideolojisinin veya anlayışlarının olmadığı, daha çok mevcut eğitim sistemine ayak uydurma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

d) Öğretmenlik mesleğine ilişkin duyuş

Öğretmen adaylarının duyuşsal dışavurumlarına dair kimlikleri kapsamında, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirme ve öğrenmekten hoşlanma durumlarına odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, öğretmen olmaya karar verme sürecinde kolayca iş bulabilme, sınav sisteminin getirdiği sonuç veya öğretmenlik mesleğinin çalışma şartlarını dikkate alarak, öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gördüklerini ifade etmişlerdir. Her ne kadar bulundukları sınıf düzeyi nedeniyle öğretmenlik mesleği ile kendilerini bağlantılı hissediyor olsalar da eğitim politikaları nedeniyle mesleğe ilişkin tutumlarında ciddi bir memnuniyetsizlik belirlenmiştir. Yapılan bireysel görüşmelerde kendilerine farklı bir imkân sunulduğunda başka bir iş yapmak isteyip istemeyecekleri sorulduğunda, “Evet olabilir” cevabını vermişlerdir. Bürokratik işler, öğrencilerin performansının sınavlar ile değerlendirilmesi, atanma gibi konulardaki eleştirel görüşleri; onların mesleki öğretmenlik gelişimini engelleyen unsurlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğini her şartta yerine getirmek isteyen ve öğretme arzusunu taşıyan ifadeler yansıtıcı günlüklerde tespit edilememiştir. Uzun vadeli bir öğretmenlik kariyeri arzusu ve öğretmen olarak çalışmaktan keyif aldıklarını ifade eden, kendini öğretmenlik mesleğine bağlı hisseden öğretmen adayı sayısı oldukça sınırlıdır. Bu durum öğretmenlik uygulaması dersi dönem sonunda nispeten değişmiş olsa da mesleğe bağlılığın kalıcı olacağı konusunda kesin ifadeler kullanılmamıştır. Uygulama sürecinde, okuldaki öğretmenler ve/veya öğrenciler tarafından gördükleri muamele bu süreci desteklemiştir. Bazı öğretmen adaylarının öğrencilerle olan olumlu/olumsuz etkileşimleri nedeniyle, öğretmenlik mesleğine ilişkin

tutumlarının değiştiği belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinde öğrenim görüyor olmalarının sebepleri onların mesleklerini yerine getirme konusunda motivasyonları ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Araştırma gurubunun fen bilgisi ğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ğretmen adaylarından oluşmuş olması nedeniyle, kendilerine fen bilimleri ile ilgili çalışmalarda istekli olma ve bu çalışmalara gönüllü katılım sağlama konusunda sorular da yneltirmiştir. Her ne kadar yansıtıcı günlüklerde ve bireysel görüşmelerde bu soruya olumlu cevap vermiş olsalar da ğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde bu yönde herhangi bir girişimde bulunmamışlardır. Örneğin ortaokul öğrencileri ile bir fen projesi hazırlama, lisans eğitimleri sürecinde öğrendikleri 5E ğrenme döngüsü, proje tabanlı öğrenme ve problem temelli öğrenme yöntemleri gibi yapılandırmacı anlayışı temel alan ve öğretme sürecinde öğretmene iş yükü getiren yönetmeleri kullanmaktan kaçınmışlardır.

İlaveten, ğretmenlik uygulaması dersinin yüklediği zorunlu haftalık ders saatinin dışında okul ziyaretini gerçekleştirmemiş olmaları söylemleri ile çelişmiştir. Bir ğretmen olarak bilimsel bilgiyi geliştirmenin hem kendisi hem de toplumun diğer bireyleri için önemli olduğunu fark ederek bu konuda kendisini yükümlü hissetmesi olarak tanımlanan “sorumluluk”, ğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumu da araştırılmıştır. Öğretmen adaylarına “bir ğretmen olarak bireyin kendisi, içinde bulunduğu toplum, ülkesi ve daha evrensel boyutta canlı veya cansız tüm dünya için neler yaparsınız? Bir ğretmen olarak size düşen görevleri, sorumlulukları anlatınız.” şeklinde bir soru yneltirmiştir. Elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgular, daha önce tartışılan teorik bilginin uygulanabilirliğindeki sorunu tekrardan gündeme getirmiştir. Çünkü uygulama öncesi günlükler ve bireysel görüşmelerde ğretmen adayları bu soruyu oldukça önemli ve ğretmen kimliği açısından taşınması gereken elzem özellikler olarak tanımlasa da uygulamalarda bu söylemlerini gerçekleştirmeye dair önemli bir girişimleri olmadığı belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIşMA

Bu bölümde öğretmenli uygulaması dersi kapsamında fen bilgisi ğretmen adaylarının mesleki kimlik bileşenleri; a- ğretmen adaylarının kişisel özellikleri, kendilerini ğretmen olarak nasıl gördükleri ve olmak istedikleri ğretmen hakkındaki görüşleri , b-kendi alanlarına özgü kavramsal bilgi ve beceriler ile kavramın ğretimi sürecinde kullanacağı pedagojik bilgi ve beceriler, c- bireyin geçmiş yaşantısında edindiği ideolojik (kültürel, siyasi, dini vb. sahip olduğu inanışlar) görüşleri, d-öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, inanç, motivasyon ve idealleri olarak dört ana başlık altında tartışılmıştır. . Aynı zamanda ğretmen adayları için istendik bir ğretmen kimliğinin geliştirilmesinde ğretmen eğitimi veren ğretim elemanlarının bu süreçteki rolü de tartışılmıştır.

Genel olarak ğretmen adaylarının kimlik oluşumunda, öğretmenlik uygulaması dersinin farklı sonuçlar doğurduğu sonucuna varılmıştır. nceki

araştırmalar (Schellings ve ark., 2023), tüm yeni öğretmenler için iş birliği ve meslektaşlarla olumlu ilişkilerin önemini vurgulamakta ve bunu öğretimin diğer yönlerine odaklanabilmenin bir ön koşulu olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda çalışmanın sonuçları, uygulama okulundaki öğretmenler ve/veya öğrenciler tarafından ğretmen kimliklerinin tanındığını hisseden ğretmen adaylarında kimlik değişimin daha belirgin ve uzun süre izlenmesi, öğretmenlik uygulaması dersinin içeriğinin, sürecinin ve Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliğinin güçlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Uygulama okullarındaki deneyimlerin farklı başlıklar altında öğretmenlik eğitiminin erken aşamalarında da yer alması uygun olacaktır.

Kişisel zellikler, öğretmenlerin mesleki kimliğinin önemli bileşenlerinden birisidir. Öğretmenlik mesleği ile birebir uyumlu özellikler olarak; empati kurabilme, açık sözlülük, sosyal ve sakin bir karakter, zaman baskısıyla başa çıkma becerisi, azim, iş birliği yapma becerisi, hataları kabul etme ve özerk bir çalışma tutumu gibi özelliklerin, öğretmenlik mesleği kimliği açısından bireylerde bulunması elzemdir. Ancak bu çalışmada bireylerin gündelik/sosyal hayatta sergiledikleri kişisel özellikleri ile öğretmenlik mesleğini icra ederken sergiledikleri kişisel özelliklerinin birebir uyum sağlamadığı belirlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak; öğretmenlerin, yaş grubu ve konumları itibariyle öğrencilere karşı otorite pozisyonları, sosyal hayatlarındaki konfor alanlarını okullarda bulamamaları, farklı sınıflarda oldukça farklılık gösteren ğrenci profilleri gösterilebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği kimliklerinin en önemli bileşenlerinden biri olan ve tüm ğretim süreci ile birebir ilişkili olan öğretmenin alana özgü kavramsal bilgi ve pedagojik yeterlilikleri açısından kimlik oluşumunun oldukça zayıf olduğu söylenebilir. Eğitim Fakültelerinde edinilen güçlü ve derin kavramsal ve pedagojik bilgi ve beceriler sayesinde; ğretmen rolünde daha yetkin, kendini daha çok ğretmen gibi hisseden öğretmenlerin yetişeceği açıktır. Kendi alanlarına özgü kavramlar ve kavramsal ilişkiler açısından bilgi düzeylerinin oldukça yüzeysel olmasının, lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları temel fen bilimleri derslerinin içeriği, ders saati, işleniş biçimi, fen bilimleri kavramlarının soyut doğası ile ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde pedagojik bilgi ve becerilerindeki eksikliklerin de lisans eğitimleri ile birebir ilişkili olduğu açıktır. Örneğin ğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yöntemini, bir proje sürecine katılarak öğrenmesi onun öğretmenlik yapacağı süreçte bu yöntemi kullanma ihtimali oldukça artırmaktadır. Aksi şartlarda geleneksel bir eğitim sürecinin başka bir deyişle ezbere dayalı öğrenme sürecinin bir çıktısı olan proje tabanlı öğrenme yönteminin bir proje kapsamında yürütüleceği konusu tartışılabilir. Bu noktada tartışılması gereken ğretim elemanlarının lisans derslerinde uygulama ağırlıklı ders işlemesi ve ğretmen adaylarına mümkün olduğunca deneyimleme yolunu açmalarının gerekliliğidir. Bu kapsamda pedagoji veya PAB odaklı derslerin lisans eğitimi sürecinde uygulamalı yürütülmesinin zorunlu kılındığı program değişikliklerine ihtiyaç

duyulmaktadır. Gerçek sınıf ortamında uygulama temelli PAB odaklı dersler; öğretmenlerin, öğretimlerinde güncel pedagojik yaklaşımları benimseyerek, öğrencilerine sadece bilimsel gerçekleri anlatmakla kalmayan, aynı zamanda bilimsel becerilerini ve okuryazarlıklarını geliştirerek, yaşam boyu öğrenen, problem çözücü ve eğitilmiş vatandaşlar olma potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olan meslek üyeleri olduklarını anlamaları veya kimlik gelişimlerini sağlama açısından olumlu sonuçlar doğurabilir. Çünkü bu anlayış öğretmenlik mesleğine geçişi anlamak ve kimlik oluşturmak için anahtar rol oynamaktadır (Heijst, Volman ve Cornelissen, 2025).

Bu çalışmada, öğretmenlikte uzun vadeli kariyer hedefleri öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin duyduğu kazanımları başlığı altında incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini sevmesi, yaptığı görevin toplumu şekillendireceğine dair inancı, bu süreçte üstlendiği sorumluluğun farkına varması, mesleki kimliğinin oluşumunda oldukça önemlidir. Her ne kadar öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleğine bağlı hissettiklerini ifade etmiş olsalar da bu tutumun gerektirdiği eylemleri yerine getirmemiş olmaları, onların bu seçimleri üzerinde dışsal faktörlerin varlığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirilme süreci, öğretmenlik mesleği ile güçlü bağlılık ve güçlü bir öğretmen kimliğinin oluşumunu sağlayacak öğretmen yetiştirme programları, öğretmenin mesleğine ilişkin toplumun algısı, öğretmenlik mesleğinin kişiyi maddi ve manevi olarak tatmin etmesi gibi faktörler bu çalışmada ortaya çıkan temel dış faktörlerdir. Bu faktörlerin iyileştirilmesi istendik öğretmen kimliğinin inşasında için elzemdir.

KAYNAKÇA

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Akkoyunlu, B., Telli, E., Çetin, N.M., Dağhan, G. (2016) "Öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri", *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (4) pp. 312-330 DOI
- Antera, S., & Teras, M. (2024). Discovering and developing the vocational teacher identity. *Education + Training*, 66(5), 524–540. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2023-0363>
- Aronson, J. (1994). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2, 1-3.
- Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2022). Reframing teacher professional identity and learning. In *The palgrave handbook of teacher education research*. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1.
- Beijaard, D., Meijers, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research in teachers' professional identity. *Teacher and Teaching Education*, 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Connor-Greene, P. A. (2000). Making connections: Evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing student learning. *Teaching of Psychology*, 27(1), 44–46. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2701_10
- Cuddapah, J. L., & Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and teacher education*, 51, 27-37
- Den Hertog, G., Louws, M., Van Rijswijk, M., & Van Tartwijk, J. (2023). Utilising previous professional expertise by second-career teachers: Analysing case studies using the lens of transfer and adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 133, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104290>
- Ekiz, D. (2006). Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar. Nobel Kitabevi: Ankara.
- Ersözlü, Z.N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- ESSA, Hatem. Reflective Diaries as a Tool for Promoting Learning and Teaching in Higher Education. *World Journal of English Language*, [S.l.], v. 14, n. 6, p. p217, july 2024. ISSN 1925-0711.

- Goodale, T. (2025). The Impact of Self-Reflection on Teacher Growth and Effectiveness. Unpublished master's Thesis. Northwestern College, Orange City, Iowa
- Hanna, F., Oostendam, R., Severiens, S. E. M., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from careerchange teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 123, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208>
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administration Science Quarterly*, 44(4), 764–791. <https://doi.org/10.2307/26>
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
- Kaya, Z. (2022). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Algılarının Öz Yansıtma Temelli Argümantasyon Uygulamaları ile Geliştirilmesi, İstanbul: Eğitim Yayınevi
- Koballa, T. R., Glynn, S. M., Upson, L., & Coleman, D. C. (2005). Conceptions of teaching science held by novice teachers in an alternative certification program. *Journal of Science Teacher Education*, 16(4), 287–308. <https://doi.org/10.1007/s10972-005-0192-5>
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teacher's professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- LeCompte, M. D., Preissle, J. ve Tesch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Matthews, Joshua & Burke, Rachel. (2019). Listening to Teachers' Voices: Evaluating Language Learning Apps with a Task- based Language Teaching Framework. *Language Teaching Research Quarterly*. 12. 16-36. [10.32038/ltrq.2019.12.02](https://doi.org/10.32038/ltrq.2019.12.02).
- Schellings, G., Koopman, M., Beijgaard, D., & Mommers, J. (2023). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 372–396. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 33 (149). 104-117.
- URL-1: <https://lekforum.com/threads/ideolojik-goerues-nedir.20769/>
- van Heijst, I., Cornelissen, F., & Volman, M. (2025). Second-career teachers entering schools: experiences of colleagues. *Teachers and Teaching*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2559849>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2013). *Constructing new professional identities: Career changes in teacher education*. Brill: SensePublishers.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık

BÖLÜM 22

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sorgulayıcı Öğrenmeye Yönelik İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Selin Yıldız¹

¹ Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
ORCID: 0000-0001-8134-0864

Giriş

Sorgulayıcı öğrenme (inquiry-based learning), öğrencilerin doğal meraklarını harekete geçirerek fenomenleri araştırmalarına, hipotezler oluşturmalarına, veri toplamalarına ve elde ettikleri kanıtlara dayanarak açıklamalar geliştirmelerine imkân tanıyan bir öğrenme yaklaşımıdır. Ulusal Araştırma Konseyi'nin (National Research Council [NRC], 2000) temel eserinde vurgulandığı üzere, sorgulama temelli öğretim; öğrencilerin bilimi yalnızca “öğrenilecek bir içerik” olarak değil, bilim insanların çalışmasına benzer bir biçimde aktif bir araştırma ve akıl yürütme süreci olarak deneyimlemelerini hedefler. Bu çerçevede sorgulama, soru sorma, kanıt toplama, veri analizi yapma, açıklamalar oluşturma ve bu açıklamaları bilimsel topluluk içerisinde tartışma gibi bileşenleri içerir (NRC, 2000).

Sorgulayıcı öğrenmenin kuramsal arka planı, yapılandırmacı ve sosyo-yapılandırmacı öğrenme anlayışlarına dayanmaktadır. Dewey (1938), öğrenmenin öğrencinin deneyimleriyle şekillenen ve yeniden yapılandırılan bir süreç olduğunu vurgulamış; bilimsel sorgulamanın eğitimin merkezinde yer alması gerektiğini ileri sürmüştür. Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı da bu yaklaşımın teorik temelini güçlendirir. Vygotsky (1978), öğrenmenin sosyal etkileşim ve ortak problem çözme süreçlerinde gerçekleştiğini savunarak, öğretmen rehberliğinin ve akran iş birliğinin sorgulama süreçleri için önemini ortaya koymuştur. Bu bağlamda sorgulayıcı öğrenme, öğrencilerin hem bireysel bilişsel süreçlerini hem de sosyal etkileşimlerini içeren çok boyutlu bir öğrenme deneyimi sunar.

Sorgulayıcı öğrenmenin yapısına yönelik en kapsamlı modellerden biri Pedaste ve diğerleri (2015) tarafından önerilen “Sorgulama Döngüsü”dür. Bu model, sorgulayıcı öğrenme sürecini beş temel fazda tanımlar. Bunlar; (1) Yönlendirme (Orientation), (2) Kavramsallaştırma (Conceptualization), (3) Araştırma/Keşfetme (Investigation), (4) Sonuçlandırma (Conclusion) ve (5) Tartışma (Discussion) fazlardır. Her faz, öğrencilerin bilimsel akıl yürütme becerilerini geliştirirken aynı zamanda öğrenme sürecini yapılandırılmış bir biçimde ilerletir.

Uluslararası fen eğitimi literatürü, sorgulayıcı öğrenmenin öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen geniş bir araştırma birikimine sahiptir. Minner ve diğerlerinin (2010) araştırma sentezi bu birikimin önemli çalışmalarından biri olmakla birlikte, alan yazın genel olarak benzer bulgular ortaya koymaktadır: Sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamalarını, süreç becerilerini, problem çözme yeterliklerini ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını destekleyen güçlü bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Bu bulgular, farklı kültürlerde ve farklı yaş düzeylerinde yürütülen geniş kapsamlı araştırmalarla tutarlı biçimde rapor edilmiştir. Örneğin Herron (1971), Hmelo ve diğerleri (2007) gibi araştırmacıların rehberli sorgulamaya

ilişkin analizleri; ve NRC (2000) tarafından çizilen kuramsal çerçeve, öğrencilerin yapılandırılmış fakat araştırmaya dayalı öğrenme ortamlarında daha derinlemesine bilişsel süreçler geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Genel eğilim, tamamen serbest sorgulamanın değil, uygun düzeyde yapılandırılmış rehberli sorgulama modellerinin öğrenme kazanımlarında en etkili sonuçları verdiği yönündedir (NRC, 2000; Pedaste vd., 2015). Tüm bunlar, sorgulayıcı öğrenmenin hem öğrenme süreçlerini hem de bilimsel düşünme becerilerini güçlendiren, kanıta dayalı bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de ise araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmeye ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar genel olarak sorgulayıcı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını, bilimsel süreç becerilerini, motivasyonlarını ve fen dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Karamustafaoğlu ve Havuz, 2016; Keçeci ve Zengin, 2016). Karamustafaoğlu (2016) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmalar; sorgulamaya dayalı etkinliklerin hem laboratuvar uygulamalarını hem de pedagojik farkındalığı geliştirdiğini ortaya koyarken, Evrekli ve Balım (2010) sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin süreç becerilerine katkı sağladığını göstermiştir. Bunun yanı sıra farklı düzeylerde yürütülen araştırmalar, sorgulayıcı öğrenmenin ilkokuldan ortaokula kadar farklı kademelerde benzer biçimde olumlu etkiler yarattığını rapor etmektedir (Atlı, 2021; Yıldırım ve Altan, 2016). Öğretmen adaylarıyla yürütülen diğer çalışmalar ise sorgulayıcı öğrenmenin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını, sorgulama döngüsüne ilişkin farkındalıklarını ve pedagojik hazırlıklarını güçlendirdiğini; ancak aynı zamanda sınıf yönetimi, zaman, materyal kullanımı ve etkinlik planlama gibi alanlarda zorlayıcı yönleri olabileceğini belirtmektedir (Bayram, 2015; Salur ve Pehlivan, 2019). Bu çalışmalar dikkate alındığında, Türkiye bağlamında sorgulamaya dayalı öğretimin hem öğrenci çıktılarının gelişiminde hem de öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu genel literatür birikimi, öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenmeye ilişkin zihinsel temsillerini ve metaforik algılarını incelemenin önemini artırmaktadır. Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenmeye yönelik metaforlarını belirlemek ve bu metaforların hangi kavramsal kategorileri temsil ettiğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan olgu bilim (Fenomenoloji) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu desen, kişilerin tam anlamıyla uzak olmadıkları ancak tam olarak da kavrayamadıkları olay ve olguları zaman, mekân ve içerisinde bulunduğu şartlar ölçüsünde tecrübeler üzerinden bütüncül olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Başka bir deyişle olgu bilim deseninde kişiler araştırmada ele alınan olgu ve olaylara yabancı olmamakla birlikte kavramakta problem yaşadıkları olguları

incelenmektedir. Araştırılan olgular bireyin yaşamında bir kavram, durum ve algı olarak çıkabilmektedir. Bu nedenle olgu bilim deseni tanımlayıcı bir araştırma desendir (Akturan ve Esen, 2008; Patton, 1990). Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının “bilim defteri” metaforları üzerinden bu defterlere ilişkin algılarını ve zihinsel temsillerini ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 33 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma kapsamında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemede, araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu araştırma, araştırma için ulaşılması uygun ve gönüllü öğretmen adayları ile yürütülmüştür.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri metaforik algı formu ile toplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının “sorgulayıcı öğrenme.....gibidir, çünkü.....”şeklinde ki cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu cümle tamamlama tekniği, katılımcıların bilim defterine ilişkin metaforik algılarını ve bu algıların gerekçelerini ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir. Bu cümle tamamlama tekniği, katılımcıların yalnızca metafor üretmelerini değil, aynı zamanda metaforlarının dayandığı gerekçeleri de açıklamalarını sağlayarak derinlikli veri elde edilmesine imkân tanımaktadır (Saban, 2009).

Veri toplama süreci

Metaforik algı formunu altı fen bilgisi öğretmen adayına bir pilot uygulama yapılarak asıl uygulama için zemin hazırlanmıştır. Bu uygulama ile formun amaca hizmet edip etmediği test edilerek, öğretmen adayları için yeterli sürenin tespit edilmiş ve gerekli düzeltmelerin hayata geçirilmesi sağlanmıştır. Ardından metaforik algı formunu doldurmaları istenmiştir. Formda metaforik algı cümlesi yer almıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının tamamlayacakları cümleyi daha iyi anlayabilmeleri adına daha önce çalışılmış bazı kavramlara yönelik metaforlar verilerek açıklamalarda bulunulmuştur. Bu bağlamda tek bir metafor oluşturarak gerekçelerini ayrıntılı açıklamalarının araştırma için yeterli olacağı ve verecekleri cevaplarda doğru yada yanlış cevap olmadığı önemli olanın bakış açılarının belirlenmesi olduğu belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada içerik analizi dört aşamadan oluşacak biçimde yürütülmüştür (Saban, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bunlar; kodlama ve

eleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve son olarak bulguların yorumlanması aşamalarıdır. “Kodlama ve Eleme Aşaması” kapsamında sorgulayıcı öğrenme kavramına ilişkin ürettikleri metafor ifadeleri ve bu metaforlara yönelik gerekçeler tek tek incelenmiştir. Metafor ifadeleri analiz edilirken, metafor ile gerekçe arasında anlam ilişkisi bulunmayan, açıklaması yeterince net olmayan ya da sorgulayıcı öğrenme kavramını temsil etmediği değerlendirilen ifadeler veri setinden çıkarılmıştır. Bu süreç sonunda analiz için uygun olduğu belirlenen metaforlar veri setine dâhil edilmiştir.. “*Kategori Geliştirme Aşaması*” Kategori geliştirme aşamasında, öğretmen adaylarının metaforları ve bu metaforlara ilişkin gerekçeleri arasındaki ortak özellikler dikkate alınarak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Bu kapsamda metaforlar, sorgulayıcı öğrenmenin hangi yönünü vurguladığına göre sınıflandırılmış ve “Gelişim/Çaba”, “Araştırma ve Keşfetme”, “Merak ve Rehberlik” ve “Bilgi Merkezli Öğrenme” olmak üzere dört kavramsal kategori altında toplanmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında metaforların içerdiği anlam, metafor–gerekçe uyumu ve sorgulayıcı öğrenme literatürü esas alınmıştır. “*Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*” kapsamında ise araştırmacı ve bir alan uzmanı ayrı ayrı kodlama ve kategorileştirme işlemi gerçekleştirmiştir. Kodlayıcıların arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) formülü (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100) ile hesaplanmıştır. Uyum oranı %94,7 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)’e göre uyum oranının %80’in üzerinde olması analizlerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla bulgular kısmında öğretmen adaylarının metaforları ve metaforlarına yönelik benzetmelerine örnekler sunulmuştur. Bu bağlamda analizin güvenilir olduğu söylenebilir. “*Bulguların yorumlanması aşaması*” kapsamında her bir kategori altındaki kodlara ilişkin frekans değerleri hesaplanmıştır. Örnek öğretmen adayı ifadelerine yer verilerek kategorilerin daha açık şekilde anlaşılmasına olanak tanınmıştır.

Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından sorgulayıcı öğrenme kavramına dair oluşturulan metaforlara ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından sorgulayıcı öğrenme kavramına dair oluşturulan metaforlar

Metafor	f
Dedektif	5
Buluş yapma	3
Çocuk	3
Puzzle/bulmaca	3
Tohum	2
Bebek	2
Kitap	2
Oyun	2
Çırac	1
Merak motoru	1
Deney	1
Merdiven	1
Yolculuk	1
Sünger	1
Mahkeme	1
Hazine arama	1
Pusula	1
Mimar	1
Televizyon	1

Tablo 1 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenme kavramına ilişkin olarak toplam 19 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Metaforların frekans dağılımı incelendiğinde, öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenmeyi çoğunlukla araştırma, keşfetme ve merak temaları etrafında anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. En sık kullanılan metaforun Dedektif ($f=5$) olduğu görülmektedir. Bu metaforu Buluş yapma ($f=3$), Çocuk ($f=3$) ve Puzzle/Bulmaca ($f=3$) metaforları izlemektedir. Orta düzeyde frekansa sahip metaforlar arasında Tohum ($f=2$), Bebek ($f=2$), Kitap ($f=2$) ve Oyun ($f=2$) yer almaktadır. Daha düşük frekansla ifade edilen metaforlar arasında Çırac ($f=1$), Merak motoru ($f=1$), Deney ($f=1$), Merdiven ($f=1$), Yolculuk ($f=1$), Sünger ($f=1$), Mahkeme ($f=1$), Hazine arama ($f=1$), Pusula ($f=1$), Mimar ($f=1$) ve Televizyon ($f=1$) metaforları yer almaktadır. Bu metaforlar, sorgulayıcı öğrenmenin aşamalı ilerleyen, rehberlik gerektiren, kanıta dayalı ve yapılandırıcı yönlerini yansıtırken; sınırlı sayıda metaforun daha pasif öğrenme çağrışımları içerdiği görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar beş kavramsal kategori altında toplanmıştır. “Gelişim/Çaba” kavramsal kategorisine yönelik oluşturulan metaforlara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. “Gelişim/Çaba” kavramsal kategorisine yönelik oluşturulan metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Gelişim/Çaba	Puzzle / Bulmaca	3
	Tohum	2
	Oyun	2
	Bebek	1
	Merdiven	1
	Mimar	1
	Çırak	1
	Yolculuk	1

Tablo 3 incelendiğinde “Gelişim/Çaba kavramsal kategorisine ilişkin olarak frekansları 3 ile 1 arasında değişen sekiz metafor oluşturulduğu görülmektedir. Bu metaforlar; puzzle/bulmaca, tohum, oyun, bebek, merdiven, mimar, çırak ve yolculuk metaforlarıdır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim defterlerine ile ilgili “Gelişim/Çaba” kavramsal kategorisi kapsamında oluşturdukları metaforlara dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö4: “Sorgulayıcı öğrenme puzzle gibidir, çünkü öğrenci parçaları bilgileri ipuçlarını tek tek toplar. Bunlar ile bir bütün oluşturur”

Ö3: “Sorgulayıcı öğrenme tohum gibidir, çünkü öğrenciye bilgiler hazır verilmez bunun yerine doğru sorular ekilir ve gelişim beklenir”

Ö12: “Sorgulayıcı öğrenme oyun gibidir, çünkü oyunda ipuçlarını birleştirerek olay çözülür”

“Araştırma ve Keşfetme” kavramsal kategorisine yönelik oluşturulan metaforlara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. “Araştırma ve Keşfetme” kavramsal kategorisine yönelik oluşturulan metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Araştırma ve Keşfetme	Dedektif	5
	Buluş yapma	3
	Deney	1
	Hazine arama	1
	Mahkeme	1

Tablo 3 incelendiğinde “Araştırma ve Keşfetme” kavramsal kategorisine ilişkin olarak frekansları 5 ile 1 arasında değişen beş metafor oluşturulduğu görülmektedir. Bu metaforlar; Dedektif, , Buluş yapma, Deney yapma, Hazine arama ve Mahkeme metaforlarıdır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim defterlerine ile ilgili “Araştırma ve Keşfetme ” kavramsal kategorisi kapsamında oluşturdukları metaforlara dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö5: “Sorgulayıcı öğrenme dedektif gibidir, çünkü gizemli bir olayı keşfetmeye benzer.”

Ö15: “Sorgulayıcı öğrenme buluş yapma gibidir, bize verilen ipuçlarını doğru kullanarak bilimsel bilgi elde ederiz.”

“Merak ve Rehberlik” kavramsal kategorisine yönelik oluşturulan metaforlara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. “Merak ve Rehberlik” kavramsal kategorisine yönelik oluşturulan metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Merak ve Rehberlik	Çocuk	3
	Merak motoru	1
	Pusula	1

Tablo 4 incelendiğinde “Merak ve Rehberlik” kavramsal kategorisine ilişkin olarak frekansları 3 ile 1 arasında değişen üç metafor oluşturulduğu görülmektedir. Bu metaforlar; Çocuk, Merak motoru ve Pusula metaforlarıdır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim defterlerine ile ilgili “Merak ve Rehberlik” kavramsal kategorisi kapsamında oluşturdukları metaforlara dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö16: “Sorgulayıcı öğrenme çocuk gibidir çünkü yeni gördüğü her şeyi merak eder adını sorar neye yaradığını sorar.”

Ö24: “Sorgulayıcı öğrenme pusula gibidir çünkü bize gideceğimiz yönü gösterir pusula gibi doğru bilgi verir.”

“Bilgi Merkezli Öğrenme” kavramsal kategorisine yönelik oluşturulan metaforlara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. “Bilgi Merkezli Öğrenme” kavramsal kategorisine yönelik oluşturulan metaforlar

Kategori	Metaforlar	f
Bilgi Merkezli Öğrenme	Kitap	2
	Sünger	1
	Televizyon	1

Tablo 4 incelendiğinde “Bilgi Merkezli Öğrenme” kavramsal kategorisine ilişkin olarak frekansları 2 ile 1 arasında değişen üç metafor oluşturulduğu görülmektedir. Bu metaforlar; Kitap, Sünger ve Televizyon metaforlarıdır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim defterlerine ile ilgili “Bilgi Merkezli Öğrenme” kavramsal kategorisi kapsamında oluşturdukları metaforlara dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö29: Sorgulayıcı öğrenme kitap gibidir çünkü her bir sayfayı açtıkça gözlem yaptıkça farklı şeyler ortaya çıkar.

Ö14: Sorgulayıcı öğrenme sünger gibidir çünkü yeni bilgileri sünger gibi emmemizi sağlar.”

Tartışma

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenme kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiş ve elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenmeyi çok boyutlu bir yapı olarak

algıladıklarını ortaya koymuştur. Üretilen metaforların büyük çoğunluğunun olumlu çağrışımlar içermesi, sorgulayıcı öğrenmenin öğretmen adayları tarafından genel olarak olumlu, yapılandırıcı ve öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olarak benimsendiğini gösterebilir. Bu bulgu, sorgulayıcı öğrenmenin fen eğitimi alan yazınında önerilen çağdaş öğretim yaklaşımlarıyla örtüştüğünü ortaya koymaktadır (NRC, 2000).

Araştırma bulgularında en baskın kategorilerden biri olan “Araştırma ve Keşfetme”, öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenmeyi bilimsel araştırma süreçleriyle güçlü biçimde ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Dedektif, buluş yapma, deney, hazine arama ve mahkeme metaforları; sorgulayıcı öğrenmenin problem tanımlama, kanıt toplama, akıl yürütme ve sonuç çıkarma gibi temel bilimsel süreç becerilerini içerdiğine dair bir algının varlığına işaret etmektedir. Bu durum, sorgulayıcı öğrenmenin bilimsel sorgulamanın doğasıyla uyumlu olduğunu vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (NRC, 2000; Pedaste et al., 2015). Benzer biçimde Minner ve diğerlerinin (2010) araştırma sentezinde, sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve bilimsel süreç becerilerini desteklediği belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının metaforlarının literatürde tanımlanan sorgulayıcı öğrenme özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir.

“Gelişim/Çaba” kategorisinde yer alan metaforlar, sorgulayıcı öğrenmenin zaman içinde gelişen, aşamalı ve emek gerektiren bir süreç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Puzzle/bulmaca, tohum, bebek, merdiven ve yolculuk gibi metaforlar, öğrenmenin anlık bir çıktıdan ziyade süreç odaklı bir yapı taşıdığına işaret etmektedir. Bu algı, sorgulayıcı öğrenmenin yapılandırmacı kuramsal temelleriyle uyumludur. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bilgi, bireyin aktif katılımı ve bilişsel çabası sonucunda inşa edilir (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978). Öğretmen adaylarının bu yöndeki metaforları, sorgulayıcı öğrenmenin yalnızca bir öğretim tekniği değil, uzun soluklu bir öğrenme süreci olarak algılandığını göstermektedir.

Araştırmada belirlenen “Merak ve Rehberlik” kategorisi, sorgulayıcı öğrenmenin duyuşsal boyutuna ve öğretmen rehberliğinin önemine dikkat çekmektedir. Çocuk, merak motoru ve pusula metaforları; öğrenmenin merak duygusuyla başladığını ve uygun rehberlik sağlandığında yön bulabildiğini yansıtmaktadır. Bu bulgu, Hmelo-Silver, Duncan ve Chinn’in (2007) sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında rehberliğin kritik rolüne ilişkin vurgularıyla örtüşmektedir. Araştırmacılar, tamamen serbest bırakılan öğrenme ortamlarının bilişsel yükü artırabileceğini, buna karşın yapılandırılmış rehberliğin öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının rehberlik vurgusu içeren metaforları, sorgulayıcı öğrenmeye dair pedagojik farkındalıklarının gelişmiş olduğunu düşündürmektedir.

“Bilgi Merkezli Öğrenme” kategorisinde yer alan metaforların (kitap, sünger, televizyon) sınırlı sayıda olması, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun sorgulayıcı öğrenmeyi pasif bilgi aktarımıyla özdeşleştirmediğini göstermektedir. Bu durum, sorgulayıcı öğrenmenin öğrenci merkezli ve aktif öğrenme anlayışıyla ilişkilendirildiğine dair alan yazın bulgularıyla uyumludur (Pedaste vd., 2015; Minner vd., 2010). Ancak bu tür metaforların tamamen ortadan kalkmamış olması, bazı öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme deneyimlerinin etkisini hâlen taşıdıklarına işaret edebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında sorgulayıcı öğrenmenin kuramsal temellerinin yanı sıra, uygulamaya dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenmeyi sınıf ortamında nasıl planlayacaklarını ve uygulayacaklarını deneyimleyebilecekleri öğrenme ortamları, bu yaklaşımın daha etkili biçimde içselleştirilmesini sağlayabilir. Bilgi merkezli öğrenme algısını yansıtan metaforların varlığı dikkate alınarak, öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenme ile geleneksel öğretim yaklaşımları arasındaki farkı daha net kavrayabilmelerini destekleyecek yansıtıcı etkinlikler ve tartışma ortamları oluşturulabilir. Gelecek araştırmalarda, öğretmen adaylarının sorgulayıcı öğrenmeye ilişkin metaforik algılarının öğretmen eğitimi süreci boyunca nasıl değiştiğini inceleyen boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca metafor analizine dayalı bulguların, öğretmen adaylarının ders planları ve sınıf içi uygulamalarıyla ilişkilendirilmesi, algı–uygulama tutarlılığının daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). *Fenomenoloji*. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri içinde (s. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Atlı, H. (2021). *Fen bilgisi eğitiminde etkinlik temelli ve sorgulamaya dayalı eğitimin 5.sınıf öğrencilerinin tutum, motivasyon ve kaygıları üzerine etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bayram, Z. (2015). Öğretmen adaylarının rehberli sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri tasarlariken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 15-29.
- Dewey, J. (1938). The need of a theory of experience. *Experience and education*, 25-31.
- Evrekli, E., ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 76-98.
- Gravetter, J. F., ve Forzano, L. B. (2012). Research methods for the behavioral sciences (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Herron, M. D. (1971). The nature of scientific enquiry. *The school review*, 79(2), 171-212.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., ve Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and. *Educational psychologist*, 42(2), 99-107.
- Karamustafaoğlu, S., ve Havuz, A. C. (2016). Inquiry based learning and its effectiveness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 40-54.
- Keçeci, G., ve Zengin, F. K. (2016). Araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(47), 269-287.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minner, D. D., Levy, A. J., ve Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496. <https://doi.org/10.1002/tea.20347>
- National Research Council [NRC]. (2000). *Inquiry and the national science education standards*. National Academy Press.
- Patton, M.Q. (2002). Qualitative research evaluation methods. California: SAGE.

- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., ve Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7(2), 281-326.
- Salur, İ., ve Pehlivan, M. (2021). Sorgulamaya dayalı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının erişimi ve sorgulayıcı öğrenme becerilerine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 101-116.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M., ve Altan, S. T. (2017). Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 71-89.

BÖLÜM 23

Klinik Danışmanlık Modeline Dayalı Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Uygulama Öğrencilerine Verilen Geri Bildirim Türlerindeki Değişimin İncelenmesi*

Türkan Çakmak Aras¹ & Nermin Bulunuz²

* Bu kitap bölümü Türkan Çakmak Aras'ın 19.06.2023 yılında tamamlamış olduğu “Sınıf Öğretmeni Adaylarına Uygulanan Klinik Danışmanlık Modeli'nin Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi: Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe ve Hayat Bilgisi Ders Gözlemleri” adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-0992-5902

² Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, 0000-0001-7891-0379

GİRİŞ

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, lisans öğrenimleri boyunca edindikleri kuramsal bilgileri gerçek okul ortamlarında öğrencilerle birlikte uygulamalarına olanak tanıyan, öğrencilerle bizzat iletişim hâlinde bulunmalarını gerektiren öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen olma yolunda ilerleyen uygulama öğrencilerinin fakültede aldıkları dersler arasında meslek öncesi gelişimlerinde etkin rol oynayan ve öğretmenlik yaşantılarına yön veren en önemli derslerden biridir. Öğretmenlik uygulaması dersinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi, geleceğin öğretmenlerinin niteliğinin artmasına katkı sağlamaktadır; bu nedenle söz konusu dersin niteliği, yetiştirilen öğretmenin niteliğini doğrudan belirlemektedir (Saraçoğlu & Kocabatmaz, 2022).

Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları; öğretmenlik deneyimi kazanmak, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerini geliştirmek, kendi alanlarına özgü bilgi ve becerileri uygulamalı olarak edinmek ve eğitim-öğretim süreçlerini gözlemleme, planlama ve uygulama becerileri kazanmak amacıyla öğretmenlik uygulamalarına tabi tutulmaktadır (Akgül, Ezmeci, & Akman, 2020).

Mezuniyet sonrası mesleğe başlama sürecinde öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin yeterli düzeyde dönüt alamamaları ve bu alanda sunulan hizmet içi eğitimlerin sınırlı olması gibi nedenlerle, son sınıfta öğrenim gören uygulama öğrencilerine sağlanacak geri bildirimler son derece önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleğine adım atmadan önce yaşanan güçlüklerin tespiti hakkında ülkemizde pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Akgül, Ezmeci ve Akman (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan farklı problemler tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğrencilerinden kaynaklanan çeşitli zorlukların bulunduğu betimlenmiştir. Uygulama öğrencilerinin; sınıf yönetiminde zorlanma, beklenmedik durumlara müdahale etmede güçlük yaşama, ders materyali geliştirememe, kuramsal bilgileri uygulamaya aktaramama, öğrenci düzeyine uygun ders planı hazırlayamama ve çocuklarla etkili iletişim kuramama gibi mesleki performans göstergelerinin altında kalan durumlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Bu güçlüklerin yanı sıra, uygulama öğretim elemanlarından kaynaklanan bazı etmenlerin de süreci olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu etmenler arasında; uygulama öğrencilerine yeterli düzeyde söz hakkı tanınmaması, öğretmenlik uygulaması dersleri sonrasında öğrencilerin yalnızca puanlandırılmaları nedeniyle kişisel gelişim süreçlerine ilişkin yeterli bilgi edinememeleri, uygulama öğretim elemanlarının sınırlı sayıda geri bildirim sunmaları ya da sunulan geri bildirimlerin niteliksel açıdan yetersiz olması ve öğrencilerin neyi yapmaları ya da yapmamaları gerektiğinin gerekçelendirilmeden doğrudan ifade edilmesi yer almaktadır.

Bu konuda yaşanan problemlerin tespiti ve çözümüne yönelik olarak bu araştırmada Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) kullanılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersleri süresince uygulama öğrencilerinin aşamalı olarak değişen mesleki performanslarının, kendilerine ne sıklıkla geri bildirim verildiği ve bu geri bildirimlerin niteliği açısından ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada ele alınan KDM aracılığıyla öğretmenlik uygulaması derslerinde yer alan tüm paydaşların bireysel gelişim süreçlerinin izlenmesi, söz konusu gereksinimlerin karşılanması açısından büyük önem taşımaktadır.

1.Öğretmenlik Uygulaması:

YÖK'ün tanımına göre öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamasını içeren bir süreçtir (YÖK, 1998). Daha açık bir ifadeyle ele almak gerekirse bu ders, eğitim fakültelerinin son sınıfında okuyan uygulama öğrencilerinin, fakültede öğrendikleri kuramsal bilgileri gerçek okul ortamında uygulamaya döktükleri, öğrencilerle bizzat iletişime geçerek, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayıp, mesleki deneyime ilk adımı attıkları bir derstir. Mesleki beceri kazandırmanın hedeflendiği uygulama dersleri, öğretmen yetiştirmenin oldukça önemli ve aynı zamanda tamamlayıcı bileşenidir (Kiggundu & Nayimuli, 2009; NCATE, 2007; Ranjan, 2013). Eğitim öğretim kalitesinin artırılabilmesinin yolu, uygulama öğrencilerinin henüz eğitim fakültelerinden mezun olmadan yeterli alan ve pedagojik bilgiye sahip olarak mesleğe kazandırılmalarından geçmektedir (Bulunuz & Gürsoy, 2018). Bunun için de nitelikli, mesleki özerkliğe ve birtakım mesleki yeterliklere sahip, hem kendi sürekli mesleki gelişimi için sorumluluk alabilen hem de bütün olarak eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesi için mesleğe katkı sağlayabilen öğretmenler yetiştirilmelidir (ETUCE, 2008). Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli problemlerin çözümüne yardımcı olacak bilgi ve becerileri hizmet öncesi eğitimlerinde kazanmaları mesleğe hazır başlamalarına yardımcı olacaktır (Semerci, 2005). Peercy ve Troyan, (2017), hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede öğrencilerin uygulama çalışmalarına odaklanılmasını ve teorik bilgilerin uygulama ile anlam kazanacağını belirtmektedir.

2. Klinik Danışmanlık Modeli:

Klinik Danışmanlık Modeli “ön görüşme”, “gözlem ve veri toplama”, “veri analizi”, “son görüşme” ve “yansıma” süreçlerinin yer aldığı bir döngüden oluşan, paydaşlar arasında karşılıklı iletişimi sağlayan ve başarılı bir öğretmenlik uygulamasını temel alan bir modeldir. Bu model öğretmen adayının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından düzenli olarak gözlemlenmesine aynı zamanda sistematik dönütler almasına imkân veren, öğretmen adaylarının gelecekte etkili bir öğretmen olabilmeleri için onlara yapıcı

destek/rehberlik sağlayan ve kendi kendini yenileyebilme özelliği olan bir sistemdir (Bulunuz & Bulunuz, 2016). Klinik danışmanlık döngüsü içerisinde uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması derslerinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesi tarafından sistematik ve nesnel dönütler alması öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Hem öğretmenlik uygulaması derslerinde hem de Klinik Danışmanlık Modeli'nin uygulandığı öğretmenlik uygulamalarında üç paydaş bulunmaktadır.

2.1.Uygulama Öğrencisi: Etkili bir öğretmenlik uygulaması süreci geçirmek ve gerçek bir mesleki deneyim kazanabilmek için öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yer alan uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer uygulama öğrencileri ile sürekli iletişim halinde olmalıdır. Ders planı hazırlama, hazırladığı planı uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile paylaşarak dönüt alma bu doğrultuda planda değişikliğe gitme, ders işlenirken kullanılacak araç-gereç, materyal teminini sağlama, uygulama öğrencisi tarafından ders işledikten sonra Klinik Danışmanlık Modeli'nden yararlanılarak gerçekleştirilen değerlendirme görüşmelerine katılmak görev ve sorumlulukları arasındadır (Bulunuz & Gürsoy, 2018).

2.2.Uygulama Öğretim Elemanı: Öğretmen adayının alanında öğretimi gerçekleştiren ve öğretmen adayının okuldaki uygulama çalışmaları sırasında gözlemleyerek ona rehberlik ve danışmanlık yapan, alan öğretiminde uzmanlaşmış üniversite öğretim elemanıdır (YÖK, 1998).

2.3.Uygulama Öğretmeni: Öğretmen adayının alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı çalışmalarda rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içinde çalışan öğretmendir (YÖK, 1998).

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden «durum çalışması» (Creswell, 2007) kullanılmıştır. Alan yazında öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan pek çok farklı model olmakla birlikte, bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğrencilere Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) kullanılarak dönüt verilmiştir. Klinik Danışmanlık Modeli birbirini takip eden beş aşamadan meydana gelmekte olup, detayları aşağıda açıklanmaktadır.

Ön görüşme: “Ön görüşme” sürecinde öğretmen adayı hazırlamış olduğu ayrıntılı ders planını ders öncesinde uygulama öğretim elemanına gösterir. Danışmanından alacağı ön dönütler doğrultusunda ders planı üzerinde gereken değişiklikleri yapar. Genel olarak ders planı:

Hedef ve kazanımlar

- Kullanılacak öğretim yöntemleri

- Ders sırasında öğrencilere yöneltilecek sorular
- Dersin düzenini bozacak öğrenciler olduğunda alınması gereken önlemler
- Ders onunda kullanılacak değerlendirme yöntemleri açılarından ele alınır.

Gözlem ve veri toplama: “Gözlem ve veri toplama” süreci uygulama öğretimi elemanının ve uygulama öğretmeninin aday öğretmen ders anlatırken gözlem yaptıkları süreçtir. Adayın ders anlatırken gösterdiği tüm performansı ya video kamera, ya ses kayıt cihazı ya da not defterine not almak yolu ile kaydedilir (Hopkins & Moore, 1993).

Veri analizi: “Veri analizi” süreci uygulama öğretimi elemanının adayın performans kayıtlarını ele alıp (izleyerek, dinleyerek ya da aldığı notları tekrar okuyarak) düzenlediği, dersin güçlü yanlarını tespit edip, geliştirilmesi gereken yönlerin ve önerilecek stratejilerin neler olabileceğini belirlediği süreçtir.

Son görüşme: “Son görüşme” süreci üçlü paydaşların birlikte gerçekleştirdikleri bir süreçtir. Öğretmen adayından önce anlatmış olduğu ders hakkındaki genel düşüncelerini paylaşması istenir. Ardından uygulama öğretmeni aldığı notlar üzerinden giderek öğretmen adayına yapıcı dönütler verir. Uygulama öğretimi elemanı da gerekirse tekrar ders kayıtları üzerinden özellikle seçmiş olduğu örnekler vererek, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönler hakkındaki düşüncelerini aktarır. Bu, aday öğretmen ile yapılan en son toplantı değil ise bir sonraki gözlem için eylem planı belirlenir. Öğretmen adayının bir sonraki dersini planlarken nelere dikkat etmesi gerektiği ve bu eylem planı, ders gözlem formunun ilgili bölümüne uygulama öğretimi elemanı tarafından kaydedilir. Kendisinin de yer aldığı son toplantıda ise önceki ders gözlemleri de dâhil olmak üzere, paydaşlar tarafından öğretmen adayına yönelik ortak değerlendirmeler yapılır.

Yansıtma: Modelin son adımı olan “yansıtma” sürecinde hem öğretmen adayı hem de uygulama öğretmeni ve öğretimi elemanı anlatılmış olan dersi mümkün olduğunca detaylı bir biçimde değerlendirmiştir. Paydaşlar daha etkili bir ders için öğretmen adayının bundan sonra alması gereken önlemler konusunda bilgi sahibi olmuş biçimde KDM döngüsünü tamamlamış olurlar.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya BUÜ Eğitim Fakültesi’nde yürütülmüş olan «*Sınıf öğretmenliği yetiştirme programları için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli*» adlı TÜBİTAK 1010 projesinde görev almış, Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören iki son sınıf uygulama öğrencisi katılmıştır. Bu uygulama öğrencilerinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kritik durum örnekleme” tercih edilmiştir. Kritik durum örnekleme, mali

kaynakların (kaynakların maksimum verimlilikte kullanılması veya mali kaynaklardan insanlar için en fazla yararın sağlanması vb.) veya çeşitli eğitim programlarının (yeni uygulanan öğretim programları vb.) ya da kişiler arası ilişki durumlarının (hasta memnuniyeti, iş doyumu vb.) belirlenmesinde kullanılabilir (Patton, 2005; Creswell & Clark, 2016).

Özellikle araştırmanın belirli bir bölgeyle sınırlandırıldığı durumlarda kritik durum örnekleme, zengin bilgi sunmaktadır (Baltacı, 2018). Bu nedenle bu araştırmada, en fazla bilgi verebilecek ve bilgi üretimi konusunda en büyük etkiyi yapacak kişilerin seçimi için stratejik seçimler yapılmıştır. Bu çalışmada da iki uygulama öğrencisine yer verilmiştir.

Araştırmaya projenin uygulandığı bir devlet ortaokulundan uygulama öğretmenleri katılmıştır. Bu öğretmenler Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerini yürüten öğretmenler arasından seçilmiştir. Ayrıca diğer bir paydaş olan bir de uygulama öğretim elemanı katılmıştır.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada da zengin bir veri tabanı oluşturmak için çoklu veri kaynaklarının kullanılmasına gayret edilmiş ve başlıca dört veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar:

- Uygulama öğrencilerine ait 1. 2. ve 3. ders anlatım videoları,
- Uygulama öğrencilerinin ders anlatımları sonrasında tüm paydaşların katılımı ile gerçekleştirilen üçlü / dörtlü görüşmelere ait son görüşme videoları,
- Dönem Sonunda bir uygulama okulunda tüm paydaşların katılımı ile gerçekleştirilen genel değerlendirme toplantısı videosu ve
- Uygulama öğrencilerinin 1. 2. ve 3. ders anlatım performanslarına göre doldurulmuş öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme formlarıdır.

Araştırmayla ilgili verilerin tamamı TÜBİTAK 1010 projesinde kullanılan uygulama okulu olarak etik izinleri alınmış, Bursa Nilüfer İlçesi'nde bağlı devlete bağlı bir ilkokuldan temin edilmiştir. Uygulama sürecinin basamakları aşağıda belirtilmiştir:

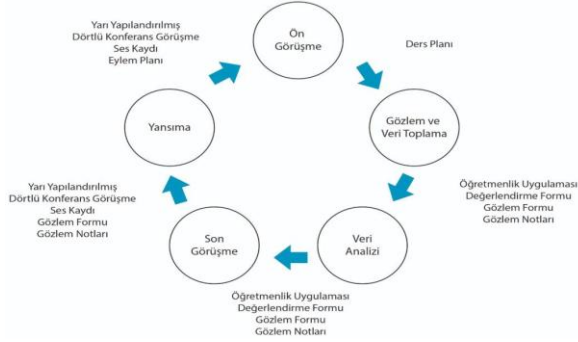
- I. Uygulama öğretim elemanı KDM'nin doğasına uygun olarak uygulama öğrencileri ile anlatacakları dersler hakkında anlatım öncesi fakültede ön görüşmeler yapmış, ders planları hakkında öğrencilere geri bildirim vermiştir.
- II. Uygulama öğrencileri bu geri bildirimler doğrultusunda ders planlarını yeniden düzenlemiş ve planlara son şeklini vermişlerdir.

- III. Uygulama öğretim elemanı iki uygulama öğrencisinin derslerini üçer kez izlemiş ve bu ders performansları video kaydı altına alınmıştır.
- IV. Video kaydı altına alınan dersler uygulama öğretim elemanına ek olarak uygulama öğretmenleri tarafından da izlenmiştir.
- V. Uygulama öğrencilerinin her ders anlatımı sonrasında, tüm paydaşların katılımı ile son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu son görüşmeler üçlü / dörtlü olarak gerçekleştirilmiş olup video kaydı altına alınmıştır.

Dönem sonunda uygulama öğretim elemanının gittiği uygulama okulunda tüm paydaşların katılımı ile dönem sonunda KDM uygulamalarının genel olarak değerlendirildiği bir değerlendirme toplantısı düzenlenmiş ve bu toplantı da video kaydı altına alınmıştır. Bu toplantıda tüm paydaşlar öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bu okulda uygulama öğrencilerine uygulanan KDM uygulamaları hakkında görüş ve düşüncelerini paylaşmışlardır.

KDM'ye göre veri toplama süreci döngüsü ve hangi veri toplama araçlarından yararlanıldığı aşağıdaki Şekil 1'de belirtilmiştir.

Şekil 1. KDM'ye Göre Veri Toplama Süreci



4. Veri analizi:

Bu araştırmada uygulama öğrencilerinin dönem boyunca anlattıkları 1. 2. ve 3. ders anlatım videoları, her dersten sonra tüm paydaşların katılımı ile yapılan son görüşmelere ait videolar ve bir uygulama okulunda dönem sonunda tüm paydaşların katılımı ile gerçekleştirilen genel değerlendirme videosu analiz edilmiştir. Video kayıtları verilerin tekrar incelenebilmesine, farklı yöntemlerle analiz edilebilmesine ve verilerin başka araştırmacılar tarafından da izlenebilmesine imkân tanıdığı için (Marshall & Rossman, 1999; Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2005) bu araştırmada tercih edilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda:

1) İki uygulama öğrencisine ait bir dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlattıkları ders anlatım videosu;

2) Altı adet son görüşme videosu

3) Bir genel değerlendirme videosu

izlenmiş ve transkript edilmiştir. Bu videolar içerisindeki uygulama öğrencilerinin mesleki performanslarındaki gelişim durumları, aldıkları dönüt türlerindeki değişimler incelenerek tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Klinik Danışmanlık Modeli'ne göre yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğrencilerine verilen dönüt türlerinin değişimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Birinci uygulama öğrencisinin ders anlatımlarına ait bulgular:

Aşağıda I. uygulama öğrencisine I., II. ve III. ders anlatımları sonrası verilen direkt ve indirekt dönüt sayılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Birinci uygulama öğrencisinin I. ders anlatımındaki direkt / indirekt dönüt sayıları:

Aşağıdaki tabloda birinci uygulama öğrencisine I. ders anlatımı sonrası gerçekleştirilen görüşmede verilen direkt ve indirekt dönüt sayılarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 1 Birinci Uygulama Öğrencisine I. Derste Verilen Direkt/ İndirekt Dönüt Sayıları

	Uygulama Öğretmeni	Uygulama Öğretim Elemanı
Direkt dönüt	5	14
İndirekt dönüt	0	8
Toplam	5	22

Yukarıdaki tabloya göre uygulama öğrencisinin 1. ders anlatımı sonrası gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda uygulama öğretmenin çok az sayıda direkt dönüt verdiği (5 adet) indirekt dönüt türünü ise hiç vermediği saptanmıştır. Uygulama öğretim elemanının ise her iki dönüt türüne de yer verdiği ancak direkt dönüt sayısının daha az sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

1.2. Birinci uygulama öğrencisinin II. ders anlatımındaki direkt / indirekt dönüt sayıları

Aşağıdaki tabloda I. uygulama öğrencisine II. ders anlatımı sonrası gerçekleştirilen görüşmede verilen direkt ve indirekt dönüt sayılarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2 Birinci Uygulama Öğrencisine II. Derste Verilen Direkt/ İndirekt Dönüt Sayıları

	Uygulama Öğretmeni	Uygulama Öğretim Elemanı
Direkt dönüt	10	2
İndirekt dönüt	2	9
Toplam	12	11

Yukarıdaki tabloya göre uygulama öğretmeni II. son görüşme sırasında uygulama öğrencisine 10 tane direkt dönüt 2 tane de indirekt dönüt vermiştir. I. son görüşmedeki sayılar ile karşılaştırıldığında uygulama öğretmenin hem direkt dönüt (10 adet) hem de indirekt dönüt sayısını (2 adet) arttırdığı saptanmıştır. Uygulama öğretim elemanının ise direkt verdiği dönüt sayısının azaldığı (7 adet), indirekt dönüt sayısının (9 adet) ise artış gösterdiği saptanmıştır.

1.3. Birinci uygulama öğrencisinin III. Ders anlatımındaki direkt / indirekt dönüt sayıları:

Aşağıdaki tabloda birinci uygulama öğrencisine III. ders anlatımı sonrası gerçekleştirilen son görüşmede verilen direkt ve indirekt dönüt sayılarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 3 Birinci Uygulama Öğrencisine III. Derste Verilen Direkt/ İndirekt Dönüt Sayıları

	Uygulama Öğretmeni	Uygulama Öğretim Elemanı
Direkt dönüt	12	10
İndirekt dönüt	2	8
Toplam	14	18

Yukarıdaki tabloya göre uygulama öğretmeni III. son görüşme sırasında uygulama öğrencisine 12 tane direkt dönüt 2 tane de indirekt dönüt vermiştir. II. son görüşmedeki sayılar ile karşılaştırıldığında uygulama öğretmenin hem direkt dönüt (12 adet) hem de indirekt dönüt (2 adet) vermeye devam edebildiği saptanmıştır. I. son görüşmede oldukça az sayıda dönüt verebilen uygulama öğretmeni II. ve III. görüşmelerde her iki türde de dönüt sayısını arttırmıştır. Uygulama öğretim elemanında ise benzer şekilde I. son görüşmeye göre II. ve III. son görüşmelerde direkt verdiği dönüt sayısını azaltarak, indirekt dönüt sayısını ise arttırdığı saptanmıştır.

2. İkinci uygulama öğrencisinin ders anlatımlarına ait bulgular:

Aşağıda ikinci uygulama öğrencisine I., II. ve III. ders anlatımları sonrası verilen direkt ve indirekt dönüt sayılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

2.1. İkinci uygulama öğrencisine I. ders anlatımındaki direkt / indirekt dönüt sayıları:

Aşağıdaki tabloda ikinci uygulama öğrencisine I. ders anlatımı sonrası gerçekleştirilen son görüşmede verilen direkt ve indirekt dönüt sayılarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4 İkinci Uygulama Öğrencisine I. Derste Verilen Direkt/ İndirekt Dönüt Sayıları

	Uygulama Öğretmeni	Uygulama Öğretim Elemanı
Direkt dönüt	26	20
İndirekt dönüt	0	2
Toplam	26	22

Yukarıdaki tabloya göre ikinci uygulama öğrencisine uygulama öğretmeni tarafından 26 tane, uygulama öğretim elemanı tarafından 22 tane dönüt verildiği tespit edilmiştir. Uygulama öğretmeni tarafından verilen 26 dönütün tamamı direkt dönüt olma özelliği taşımaktadır. Verilen indirekt dönüt sayısı ise, 0'dır. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elmanı tarafından verilen toplam dönüt sayıları 48 tanedir. Tabloya göre uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı toplamda yüksek miktarda dönüt vermiştir.

2.2. İkinci uygulama öğrencinin II. ders anlatımındaki direkt / indirekt dönüt sayıları:

Aşağıdaki tabloda ikinci uygulama öğrencisine II. ders anlatımı sonrası gerçekleştirilen son görüşmede verilen direkt ve indirekt dönüt sayılarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5 İkinci Uygulama Öğrencisine II. Derste Verilen Direkt/ İndirekt Dönüt Sayıları

	Uygulama Öğretmeni	Uygulama Öğretim Elemanı
Direkt dönüt	13	9
İndirekt dönüt	3	7
Toplam	16	16

Yukarıdaki tabloya göre ikinci uygulama öğrencisine II. son görüşmelerde uygulama öğretmeni tarafından tane 13 tane direkt, 3 tane indirekt dönüt verilmiştir. Uygulama öğretim elemanı tarafından ise 9 tane direkt 7 tane indirekt dönüt verilmiştir. I. son görüşmeye göre uygulama öğretmeni tarafından daha fazla sayıda indirekt dönüt verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öğretim elemanının ise, indirekt dönüt sayısı I. son görüşmeye göre artış göstermiştir (I. görüşme 2 tane indirekt dönüt, II. görüşme 7 tane indirekt dönüt).

Tabloya göre toplam dönüt sayısı azalma göstermiş (I. görüşme 48 dönüt, II. görüşme 32 dönüt) olup, uygulama öğrencisine verilen toplam indirekt dönüt sayısı artış göstermiştir (I. görüşme 2 dönüt, II. görüşme 10 dönüt).

2.3. İkinci uygulama öğrencisinin III. ders anlatımındaki direkt / indirekt dönüt sayıları:

Aşağıdaki tabloda ikinci uygulama öğrencisine III. ders anlatımı sonrası gerçekleştirilen son görüşmede verilen direkt ve indirekt dönüt sayılarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 6 İkinci Uygulama Öğrencisine III. Derste Verilen Direkt/ İndirekt Dönüt Sayıları

	Uygulama Öğretmeni	Uygulama Öğretim Elemanı
Direkt dönüt	11	9
İndirekt dönüt	3	8
Toplam	14	17

Yukarıdaki tabloya göre ikinci uygulama öğrencisine III. son görüşmelerde uygulama öğretmeni tarafından tane 11 tane direkt, 3 tane indirekt dönüt verilmiştir. Uygulama öğretim elemanı tarafından ise 6 tane direkt 7 tane indirekt dönüt verilmiştir. II. son görüşmeye göre uygulama öğretmeni tarafından aynı sayıda indirekt dönüt verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öğretim elemanının ise, indirekt dönüt sayısı II. son görüşmeye göre artış göstermiştir (II. görüşme 7 tane indirekt dönüt, III. görüşme 9 tane indirekt dönüt).

Tabloya göre toplam dönüt sayısı azalma göstermiştir (I. görüşme 48 dönüt, II. görüşme 32 dönüt, III. son görüşme 31 dönüt). Ancak bu durumun nedeni olarak uygulama öğrencisinin son görüşmelerdeki konuşma süresinin gittikçe artış göstermesi ve ders performansını değerlendirme sürecine kendisinin daha fazla katılması etkili olmuştur.

3.Uygulama öğrencilerine verilen dönüt türlerine örnekler

Bu bölümde iki uygulama öğrencisine verilen direkt veya indirekt dönüt türlerine ilişkin örneklerle yer verilmiştir.

3.1.Birinci uygulama öğrencisine verilen dönüt türlerine örnekler:

Aşağıda birinci uygulama öğrencisinin ders anlatımları sonrasında ona verilen direkt ve indirekt dönüt türlerine örnekler verilmiştir.

Tablo 7 Birinci Uygulama Öğrencisine Verilen Dönüt Türleri

Dönüt türleri	D.D. - İ.D.
Derste kullandığın II. materyal gereksizdi.	D.D
Derste kullandığın materyaller dersine sence nasıl yansıdı?	İ.D.
Dersi bölen öğrencilerle ilgili zayıf kaldın.	D.D.
Derste planlamadığın bir durumla karşılaşınca ne yapabilirsin?	İ.D.
Zıt anlamlı kelimeler örneklerini öğrenciler karıştırdılar.	D.D
Günlük hayatta çürük elmanın zıttı olarak sağlam elma der misin?	İ.D.
Bir etkinlikte sadece anlatman yetmez. İlk örneği göstermen gerekirdi.	D.D.
Bu etkinliği bir daha yapma şansın olsa neye dikkat ederdin?	İ.D.
Hazırladığın materyali arka sıradaki hiçbir öğrenci göremedi.	D.D
Hazırladığın materyali gösterirken nelerle karşılaştın?	İ.D.

Yukarıdaki tabloya göre verilen direkt dönütler genellikle uygulama öğrencisinin neyi doğru neyi yanlış yaptığıyla ilgili yönergeler içermektedir.

İndirekt dönütler ise, uygulama öğrencilerinin süreç boyunca yaşadıkları olumsuzlukları keşfetmelerini sağlayıcı sorulardır.

3.1. İkinci uygulama öğrencisine verilen dönüt türlerine örnekler:

Aşağıda ikinci uygulama öğrencisine ders anlatımları sonrasında ona verilen direkt ve indirekt dönüt türlerine örnekler verilmiştir.

Tablo 8 *İkinci Uygulama Öğrencisine Verilen Dönüt Türleri*

Dönüt türleri	D.D.- İ.D.
Derse iyi başladın, iyi bitirdin.	D.D.
Doğal seslere örnek verirken herhangi bir sesi dinletmeyi düşündün mü?	İ.D.
Diksiyonun çok kötü hemen düzeltmelisin.	D.D.
Öğrencilerin çoğunda isim kartı vardı. Bununla neyi amaçladın?	İ.D.
Utangaç çocukları derse kaldırmada ısrar etmemeliydin.	D.D.
Tangram etkinliğinde sınıf oldukça aktifti.	D.D.
Sınıfta rekabet yaratayım derken etkinlik amacından saptı.	D.D.
Sınıfta oluşan rekabet ortamından memnun musun?	İ.D.

Yukarıdaki tabloya göre uygulama öğrencisine ders anlatım tarzı ile ilgili yaşamış olduğu olumlu veya olumsuz durumları iyi veya kötü olduğu yönünde etiketleyerek direkt olarak bildirilmiştir. Verilen indirekt dönütlerde ise bu durumun aksine uygulama öğrencisinin yaşamış olduğu durumları kendisinin tespit etmesi veya bu süreci kendi bakış açısıyla değerlendirmesi istenmiştir.

SONUÇ

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, genel olarak süreç içerisinde dönem boyunca uygulama öğrencilerine verilen direkt dönüt sayılarında azalma, indirekt dönüt sayılarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu artış hem uygulama öğretileri hem de uygulama öğretim elemanları için gözlemlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinin birinci son görüşmelerde indirekt dönüt vermedikleri, dönemin sonuna doğru ikinci ve üçüncü ders anlatımları sonrasında yapılan son görüşmelerde daha fazla sayıda indirekt dönüt verdikleri görülmüştür. Buna karşılık, uygulama öğretim elemanlarının proje ekibinde yer almaları ve son görüşmelerde ne tür dönütler vermeleri gerektiği ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmaları nedeniyle, birinci son görüşmeden itibaren uygulama öğrencilerine indirekt dönüt verebildikleri görülmüştür. Çünkü uygulama öğrencisine verilecek dönüt sayısının artışı, uygulama bu öğrencilere daha fazla rehberlik edilmesi anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları 1. ders anlatımından 3. ders anlatımına kadar uygulama öğrencilerine KDM'ye uygun olarak vermiş oldukları sistematik ve nesnel dönütlerle, onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmuş, öğrencilerin derslerinin güçlü ve gelişime açık yönlerini yine kendilerinin bulmalarına yardımcı olmuşlardır. Beck & Kosnik,

(2000)'in de belirttiği gibi bu modelin işlerliği, uygulama öğretmenlerinin veya uygulama öğretim elemanlarının rehberliği ve etkin, objektif dönütleriyle mümkündür. Bu çalışmaya katılan uygulama öğretmenlerinden bazılarının ilk ders anlatımları sonrası ya hiç dönüt vermedikleri, ya da sadece çok az sayıda direkt dönüt verdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışma bu yönüyle uygulama öğretmenlerinin uygulama öğrencilerine ne ölçüde rehberlik ettikleri sorusunu da gündeme getirmiştir. Buna benzer direk dönütlerin uygulama öğrencilerinin mesleki gelişimine istendiği ölçüde olumlu etki yapmayacağı düşünülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda KDM ile öğretmenlik uygulaması derslerini yürüten hem uygulama öğretmenlerinin, hem de uygulama öğretim elemanının dönüt türlerinde süreç içerisinde değişim gerçekleştiği görülmüştür. Ülkemizdeki öğretmen eğitimcilerinin yeterliliği düşünüldüğünde bu çalışmada da olduğu gibi oldukça farklılıklar göstermektedir. Bazı uygulama öğretmenleri KDM öncesi uygulama öğrencilerine yetersiz sayıda dönüt verirken, bazı uygulama öğretmenleri ise, doğrudan dönüt verme eğilimindedirler.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Klinik Danışmanlık Modeli uygulamaları sonrası uygulama öğretmenlerinin dolaylı dönüt verebilme becerileri kazandıkları, ancak uygulama öğretim elemanının verdiği sayı ve düzeyde dolaylı dönüt veremedikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada verilen dolaylı dönüt sayılarının her bir görüşme sonrası aşamalı olarak artış gösterdiği düşünüldüğünde, KDM yöntemiyle ne kadar fazla sayıda öğretmenlik uygulaması dersi gerçekleştirilirse, uygulama öğrencilerine o ölçüde fazla sayıda dolaylı dönüt verilebilir. Bu uygulama öncesi uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğrencileri KDM ile ilgili bilgi sahibi olmalarına karşın, uygulama öğretmenleri KDM ile öğretmenlik uygulaması derslerini yürütmeye bu araştırma ile başlamışlardır. Bu nedenle ülkemizde daha fazla sayıda öğretmene KDM eğitimlerinin verilmesine ihtiyaç vardır. Bu durumdan hareketle ülkemiz genelinde tüm öğretmenlik uygulaması derslerinin KDM ile yürütülmesi çok daha olumlu sonuçlar meydana getirebilir. Peker (2018)'in ve Kıratlı (2022)'nin çalışmaları da KDM ile yürütülen öğretmenlik uygulaması derslerinin sonuçları bu çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Diğer yandan bu çalışmanın diğer KDM uygulamalarından farklı olan bir yönü ise, sadece uygulama öğrencilerinin değil uygulama öğretmenlerinin de süreç içerisinde değerlendirilmeleri olmuştur. Yapılan çalışmalar öğretmenlik uygulamaları derslerinde verilen dönütlerin uygulama öğrencileri üzerindeki etkileri ve bu süreçte yaşanan problemler üzerinde yoğunlaşmışken (Aytaçlı, 2012; Atmış, 2013; Canbolat, 2014; Uysal, 2018), dönütü kimin ne şekilde verdiği veya nasıl vermesi gerektiği üzerine yapılan çalışmalar azınlıktadır. Bu nedenle bu çalışmanın önemli çıktılarından biri de verilen dönütlerin kimler tarafından ne sıklıkla ve ne türde olduğunun tespit edilmesi olmuştur. Verilen dönütler sadece doğrudan yönlendirmeler içeren cümleler dizisi değil, uygulama öğrencilerinin

gelişimine hizmet eden ve kendi gelişim süreçlerini değerlendirebildikleri araçlar olmalıdır.

Çalışmadan elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında KDM ile uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinden düzenli ve sistematik olarak dönüt alan uygulama öğrencilerinin hepsinin, dönem boyunca belirli alanlardaki mesleki performanslarında artışlar olduğu tespit edilmiştir. Klinik Danışmanlık Modeli bu araştırmada görev alan uygulama öğrencilerine pek çok alanda katkı sağlamış, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu düşünceler elde etmelerine neden olmuştur. Anderson ve Radencich (2001)'in çalışmasında elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlik uygulamaları sırasında verilen çok yönlü dönütlerin etkisini incelendiği bu çalışmada da, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin uygulama öğrencilerine sağladığı dönütler ve düzenli akran değerlendirmelerinin uygulama öğrencilerinin mesleki ve profesyonel gelişimlerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akgül, E., Ezmeci, F., & Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının" öğretmenlik uygulaması" sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 167-184.
- Anderson, N. A., & Radencich, M. C. (2001). The value of feedback in an early field experience: Peer, teacher, and supervisor coaching. *Action in Teacher Education*, 23(3), 66-74.
- Atmış, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Tez No. 344497) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden alınmıştır>.
- Aytaçlı, B. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- 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.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 401-429.
- Bulunuz, N., & Gürsoy, E. (Editörler). (2018). Klinik Danışmanlık Modeli: İyi öğretmenlik uygulamaları kılavuzu. Anı Yayıncılık.
- Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri* (Tez No. 354630) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden alınmıştır>.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Hopkins, W. S., & Moore, K. D. (1993). Models of Supervision. In *Clinical supervision: a practical guide to student teacher supervision* (Ch. 6, pp. 75-96). Madison, Wis.: Brown & Benchmark.
- Kıratlı, H. (2022). Fen bilgisi uygulama öğrencisinin klinik danışmanlık modeline göre aldığı dönütlerin türü ile mesleki performansı arasındaki ilişkinin

- betimlenmesi (Tez No. 710475). [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden alınmıştır
- Kiggundu, H. (2009). The influence of discipline management by Headteachers on students' academic performance in selected private secondary Schools of Busiro County in Wakiso District (Doctoral dissertation, Makerere University).
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (1998). Öğretmen adaylarının millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf>'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Temel eğitime destek projesi “Öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf'den alınmıştır.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Peercy, M. M., & Troyan, F. T. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.005>
- Saraçoğlu, G., & Kocabatmaz, H. (2022). Klinik Danışmanlık Modeli bağlamında uygulama öğretmenleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(42).
- Uysal, A. (2018). *Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretim döngüleri modelinin uygulanabilirliği ve öğretmenlik mesleği açısından kazandırdıkları* (Tez No. 519508) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 24

Köy Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Algıları

**Muhammet Doruk¹ & Kerem Aktaş² &
Ecem Ulussever³**

¹ Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3085-1706

² Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-7005-8054

³ Öğretmen, Hakkari Milli Eğitim Müdürlüğü ORCID: 0009-0003-9223-2553

Giriş

Geniş bir coğrafyaya sahip olan ülkemizde vatandaşlarımızın büyük bir kısmı kentlerde yaşamakta, ancak önemli bir bölümü de kırsal yerleşim yerlerinde yaşamlarını sürdürmektedir. Kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan vatandaşlarımızın ülkenin değerlerini benimsemesi, nitelikli bireyler hâline gelmesi, gelişen dünyadan ve her gün ortaya çıkan yeni bilgilerden haberdar olması ve cumhuriyetin sağladığı fırsatlardan yararlanması vatandaşlık hakları arasındadır. Bu haklardan yararlanmanın en önemli yollarından biri eğitimidir. Eğitim bütün bireyler için doğuştan gelen bir haktır ve devlet, vatandaşı olan her bireye eğitim hizmetini sağlamakla yükümlüdür (Güçlü, 2019).

Araştırmalar, okulların bulundukları coğrafyanın eğitim-öğretim uygulamalarını etkilediğini ve kırsal bölgelerdeki okulların kendine özgü özelliklerle ele alınması gerektiğini; özellikle bu bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin, şehir merkezlerindeki müdürlerin karşılaştıklarından farklı zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir (Parson, Hunter & Kallio, 2016). Kırsal bölgelerde bulunan okullarda özellikle nitelikli öğretmen problemi, aşırı çalışma koşulları ve okul-aile işbirliği için ailelerin katılım sağlamaması gibi sorunların yaşandığı ifade edilmektedir (Yıldız & Budancamanak, 2024). Bunlar okulun niteliğini ve etkililiğini doğrudan etkileyebilecek sorunlardır.

Etkili bir okul yaratmanın anahtarı, güçlü bir okul kültürü inşa etmekten geçer. Eğitim bilimleri alan yazınında yapılan çalışmalar, etkili okulların aynı zamanda güçlü bir okul kültürüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Gaziel, 1997; Şişman, 2002). Kültür kavramının kökenine inildiğinde, Latince “*cultura*” kelimesinden türediği anlaşılmaktadır. Bu kelimenin kökünde yer alan “*colere*” sözcüğü, ekim ve hasat anlamlarını taşımaktadır. *Cultura* kelimesinin Türkçe’deki karşılığı “*ekin*” olarak ifade edilir. Voltaire, *cultura* kelimesini ilk kez insan zekâsının gelişimi ve olgunlaşması bağlamında kullanmıştır (Özlem, 2000).

Kültür kavramı günlük dilde sıkça kullanılan ve birçok farklı anlama gelen bir terimdir. Her bilim insanı, yazar, araştırmacı ve hatta birey bu kavrama farklı anlamlar atfetmekte ve buna göre tanımlar yapmaktadır (Yılmaz & Oğuz, 2005). Kültür kavramı farklı yaklaşımlar temel alınarak genel kültür, ulusal kültür, mesleki kültür ve örgüt kültürü gibi kategorilere ayrılabilir. Bir toplumun sahip olduğu tüm maddi ve manevi unsurlar genel kültürü oluşturur. Ulusal kültür, o toplumda yaşayan bireylerin en yüksek düzeyde paylaştığı değerleri ve uygulamaları içerir. Mesleki kültür, okullarda ve mesleki örgütlerde edinilen kültürü ifade ederken örgüt kültürü, bir örgütte, kurumda veya okulda oluşan kültürdür (Taymaz, 2000).

Okul kültürü ise okuldaki bireylerin paylaştığı değerler, inançlar, törenler, efsaneler, varsayımlar, ideolojiler, normlar ve semboller ile oluşan; okula özgü inanç ve beklenti kalıplarının yansımaları olarak gelişen örgütsel anlamlar ve

semboller sistemidir. Örgütsel etkililik, örgütsel kültürden ayrı düşünülemez. Etkili okul araştırmaları, etkili okullarda öğrenmeye elverişli bir kültürün (hava–iklim) varlığına dikkat çekmektedir. Okulun gelişmesi için çeşitli yenilikler önerilse de olumlu bir kültür oluşturulmadıkça bu gelişimin sağlanamadığı belirtilmektedir (Ada & Ayık 2009).

Okul kültürü aynı zamanda, okul çalışanlarının karşılaştıkları sorunlara buldukları çözümlerin zamanla birikmesi ve bu birikimin yeni gelen çalışanlara aktarılmasıyla yerleşip gelişir (Yavuz & Yılmaz, 2012). Okul kültürü; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticilerin etkileşimleriyle zaman içinde oluşturduğu karmaşık gelenekler ve ritüeller bütünüdür. Bu süreçte okul kültürüne ilişkin duygular, grup normlarının temelini oluşturur ve bu temel, okulda olumlu ya da olumsuz bir kültürün ortaya çıkmasına neden olabilecek algıları şekillendirir (Furkan, 2014; Loukas, 2007). Okul kültürünü oluşturan ve etkileyen başlıca kişiler okul müdürleridir ve müdürlerin ilk görevi okul kültürünü oluşturmaktır. Bulundukları konum itibarıyla okul müdürleri okul kültürünü biçimlendirir, yönlendirir ve destekler (Seyidoğlu, Konak, Erdem & Aladaş, 2024).

Okul kültürünü etkileyen unsurlar arasında okulun yaşı, gelişim düzeyi, kırsal ya da kentsel yerleşimde bulunması, büyüklüğü, öğrenci ve öğretmen profili, okuldan beklentiler gibi çok sayıda değişken vardır (Özdemir, 2006). Bu faktörler okul kültürünün niteliğini belirlemektedir.

Sergiovanni (2001), okulun başarılı olabilmesi ve bu başarının sürdürülebilmesi için okul kültürünün güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ülkemizde bütçenin önemli bir kısmı eğitime ayrılmasına ve eğitim düzeyinin belirli bir standarda ulaşmasına rağmen köy okulları hâlâ dezavantajlı konumdadır (Akın, Adıgüzel & Aytaş, 2022). Kırsal bölgelerde bulunan okullarda özellikle nitelikli öğretmen eksikliği, aşırı çalışma koşulları ve okul–aile iş birliği süreçlerine ailelerin yeterince katılım göstermemesi gibi sorunlar yaşanmaktadır (Yıldız & Budancamanak, 2024). Kırsal bölgelerdeki okulların öğrencilerin eğitim süreçlerinden etkin biçimde yararlanmasını sağlaması, ülkemizin eğitim sisteminin kalitesinin yükselmesi ve bölgeler arasındaki eğitim seviyesi farkının azaltılması açısından kritik öneme sahiptir (Başgöz, 1995). Bu açıdan bakıldığında köy okullarının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, kırsal bölgelerde bulunan okullarda görev yapan okul müdürlerinin okul kültürü algıları, okul kültürünü oluşturmada müdür ve öğretmene düşen görevler ve yapılan faaliyetler hakkında görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Çalışmanın amacı, köy okullarında görev yapan okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algılarını, okul kültürünü oluşturmada müdür ve öğretmene

düşen görevler ve yapılan faaliyetlere yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, bir durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, köy okullarında müdürlük yapan yedi okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcıların altısı erkek, biri kadındır; üçü evli, dördü bekârdır. Müdürlerin beşi 30–35 yaş aralığında, ikisi ise 40 yaşın üzerindedir. Mesleki kıdem açısından katılımcıların ikisi 1–5 yıl arasında, üçü 6–10 yıl arasında, ikisi ise 20 yılın üzerinde mesleki deneyime sahiptir. Araştırma grubunda yer alan okul müdürlüklerinin isimleri yerine OM1, OM2, ... ,OM7 şeklinde takma isimler kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaçla bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda; okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algılarını, okul kültürünün oluşmasında öğretmenlere ve okul müdürüne düşen görevleri, ayrıca müdürlerin bireysel olarak ve öğretmenlerle birlikte okul kültürünü oluşturmak için yürüttükleri faaliyetlere ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik beş açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşmeler, okul müdürlerinin kendi odalarında yapılmış olup yaklaşık 30 dakika sürmüştür ve tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Elde edilen ses kayıtları çözümlenerek yazılı forma dönüştürülmüştür. Transkript edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinde ifade ettikleri özellikler kodlanmış ve uygun kategoriler altında toplanmıştır. Veri analizi araştırmacılar tarafından uzlaşılı yoluyla tamamlanmıştır. Elde edilen bulgular, çoğunlukla herhangi bir değişiklik yapılmadan raporlanmıştır.

Bulgular

Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Kavramına İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerine “Okul kültürü sizce nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlar, 10 kod ve dört kategori altında toplanmıştır. Tablo 1’de kodlar ve kategoriler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Algıları

Kategori	Kod
Öğrenme ve Akademik Odağa Yönelik Kültür	Akademik başarı odaklı, vazife bilinci
Paylaşılan Değerler ve Ortak Amaç	Ortak gaye, özveri, ekip çalışması, iş birliği
Okul İklimi ve Duygusal Ortam	Huzurlu okul iklimi, etkili iletişim
Okulun Gelenekleri ve Ritüelleri	Gelenekselleşmiş faaliyetler, etkinlikler süreci

Tablo 1’de görüldüğü üzere, okul kültürü algıları dört ana kategori altında toplanmıştır. Okul müdürlerinin okul kültürünü öğrenme ve akademik odağa yönelik kültür, paylaşılan değer ve ortak amaç, okul iklimi ve duygusal ortam ve

okulun gelenekleri ve ritüelleri olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. “Öğrenme ve Akademik Odağa Yönelik Kültür” kategorisi, müdürlerin okul kültürünü akademik başarı ve görev bilinci bağlamında tanımladıklarını göstermiştir. “Paylaşılan Değerler ve Ortak Amaç” kategorisi, müdürlerin okul kültürünü ortak gaye, özveri ve ekip çalışması gibi paylaşılan değerler üzerinden değerlendirdiğini ortaya koymuştur. “Okul İklimi ve Duygusal Ortam” kategorisinde, huzurlu bir okul ortamı ve etkili iletişimin okul kültürünün önemli bir unsuru olduğu vurgulanmıştır. “Okulun Gelenekleri ve Ritüelleri” kategorisi ise, müdürlerin okul kültürünü geleneksel faaliyetler ve etkinlikler olarak tanımladıkları görülmüştür. Buna göre, köy okullarında görev yapan müdürlerin okul kültürünü tanımlarken akademik, duygusal, sosyal ve kültürel boyutları dikkate aldıkları söylenebilir. Aşağıda bazı okul müdürlerinin görüşlerinden örnekler verilmiştir:

- **OM1:** Okul kültüründe herkesin ortak amacı bellidir. Okul kültürü deyince aklıma tertip, düzen ve en önemlisi ortak gaye geliyor.
- **OM6:** Okul kültürünü, öğretmen, öğrenci ve veli iş birliği ile oluşturulan bir kültür olarak kabul ediyorum.
- **OM4:** Okul kültürü, okulun ekip halinde çalışması ve etkinlikleri birlikte yerine getirme sürecinden oluşur.
- **OM5:** Okulun standart olarak yerleşmiş davranış birliğini sağlayan, öğretmen, öğrenci, personel ve velileri kapsayan geleneksel olarak düzenlenen faaliyetler olarak değerlendirebilirim.

Okul Müdürlerinin Okul Kültürünü Oluşturmada Müdürlere Düşen Görevlere İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerine, okul kültürünü oluşturma sürecinde müdürlere düşen görevler sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar, dört kategori ve 11 kod altında toplanmıştır. Tablo 2’de kodlar ve kategoriler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Oluşturmada Müdürlere Düşen Görevlere İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod
Liderlik ve Yön Verme	Lider, Gemi kaptanı, Kültür başlatıcısı, Rehber
İletişim ve İlişki Yönetimi Rolü	İletişimci, İstişare eden
Yönetimsel ve İşleyişi Sürdürme Görevleri	İşleyişi sağlayan, Yürütücü, Denetleyici
Adalet ve Güven Ortamı Oluşturma	Adil davranan, Ortam sağlayan

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin okul kültürünü oluşturmadaki rollerini liderlik, iletişim, yönetim ve güven ortamı sağlama boyutlarıyla ele aldıkları görülmüştür. “Liderlik ve Yön Verme” kategorisi, müdürlerin kültürün başlatıcısı, yol göstericisi ve yönlendiricisi olarak süreçte aktif bir rol

üstlenmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. “İletişim ve İlişki Yönetimi Rolü” kategorisinde, müdürlerin istişare ve etkili iletişim yoluyla çalışanlarla etkileşimde bulunmalarının önemi vurgulanmıştır. “Yönetimsel ve İşleyiş Sürdürme Görevleri” kategorisi, okul müdürlerinin okulun işleyişini düzenlemek ve etkinlikleri yürütmekle sorumlu olduğunu göstermiştir. Son olarak, “Adalet ve Güven Ortamı Oluşturma” kategorisi, müdürlerin adil davranarak güvenli ve huzurlu bir çalışma ortamı sağlama sorumluluğunu ön plana çıkarmıştır. Buna göre, köy okullarında görev yapan müdürlerin okul kültürünü oluşturma sürecinde çok boyutlu ve aktif bir rol üstlenmelerinin gerektiğini, liderlik ve rehberlik, etkili iletişim, yönetim ve güvenli ortam sağlama sorumluluklarını bir bütün olarak yürütme sorumluluğunun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Aşağıda bazı müdür görüşleri örnek olarak sunulmuştur:

- **OM2:** Okul müdürünü, klasik bir analogi olacak ama hani bir geminin kaptanı yani o sürecin lideri, yürütücüsü olarak görüyorum. Kesinlikle müdürün bir kültür başlatıcısı olduğunu düşünüyorum.
- **OM3:** Kurumdaki işleyiş belirleyen okul müdürüdür; işleyiş sağlamak, okul kültürünü bozan faktörleri ortadan kaldırmakla sorumludur.
- **OM4:** Okul müdürünün anlayışı, olaya yaklaşımı ve iletişimi çok önemlidir. Mutlu çalışanların olduğu, iletişime ve istişareye dayalı adil, güven veren bir ortam sağlamak okul müdürünün sorumluluğudur.
- **OM5:** Okul müdürü bu işin baş aktörüdür, her türlü faaliyetin yürütülmesinde ve takip edilmesinde sorumludur. Bu işin lideri okul müdürüdür.

Okul Müdürlerinin Kendi Okullarında Okul Kültürünü Oluşturmada Yaptıkları Faaliyetlere İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinden genel olarak okul kültürünü oluşturmada müdürlere düşen görevlere yönelik teorik görüşlerinin alınmasının ardından pratikte kendilerinin ne tür faaliyetler yürüttükleri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar, dört kategori ve 12 kod altında toplanmıştır. Tablo 3’te kodlar ve kategoriler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Okul Kültürünü Oluşturmada Yaptıkları Faaliyetlere Dair Görüşleri

Kategori	Kod
Törenler, Kutlamalar ve Ritüeller	Mezuniyet kutlamaları, Ulusal bayramların kutlanması, Düğünler
Akademik ve Mesleki İş Birliği Çalışmaları	Uzman öğretmenlerle iş birliği, Öğretmen toplantıları, Öğretmeni ödüllendirme

Kategori	Kod
Sanat, Spor ve Sosyal Etkinlikler	Müzikal etkinlikler, Sportif faaliyetler, Tiyatro çalışmaları, Bölge yarışmaları
Proje ve Gelişim Odaklı Çalışmalar	Projeler (TÜBİTAK, eTwinning vb.), Değerler eğitimi

Tablo 3'ten görüldüğü üzere, müdürler okul kültürünü oluşturma sürecinde kutlamalar, akademik ve mesleki iş birliği, sosyal ve sanatsal etkinlikler ile proje ve değerler odaklı çalışmalar aracılığıyla aktif rol üstlendiklerini belirtmiştir. “Törenler, Kutlamalar ve Ritüeller” kategorisi, mezuniyet, ulusal bayramlar ve düğünler gibi okul topluluğunu bir araya getiren geleneksel uygulamaları içermiştir. “Akademik ve Mesleki İş Birliği Çalışmaları” kategorisinde, müdürler öğretmenlerle düzenli toplantılar yaparak, uzman öğretmenlerle iş birliği sağlayarak ve başarıları ödüllendirerek okul kültürünü güçlendirdiklerini ifade etmiştir. “Sanat, Spor ve Sosyal Etkinlikler” kategorisi, öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen müzik, tiyatro, sportif faaliyetler ve bölge yarışmaları gibi etkinlikleri kapsamıştır. Son olarak, “Proje ve Gelişim Odaklı Çalışmalar” kategorisi, TÜBİTAK ve eTwinning projeleri ile değerler eğitimi gibi uygulamaların okul kültürünün sürdürülebilirliğine katkıda bulunulduğu dile getirilmiştir. Buna göre, köy okullarında görev yapan müdürlerin okul kültürünü oluştururken kutlamaları, hem akademik ve mesleki iş birliğini, hem sosyal ve sanatsal etkinlikleri, proje ve değerler odaklı çalışmaları bir araç olarak düşündükleri söylenebilir. Aşağıda müdür görüşlerinden örnekler verilmiştir:

- **OM2:** Öğrenciler için projeler, uygulamalar ve öğretmenlerle düzenli toplantılar yaptım. En ufak güzel eylemlerinde bir takım somut materyallerin takdim edilmesi gibi etkinlikler gerçekleştirmeye çalıştım.
- **OM3:** Okula yeni gelen öğretmen, personel ya da öğrencilerden beklentilerimizi dile getiriyoruz. Adaptasyonlarını sağlamak için uzman öğretmenlerle iş birliği yapmalarını sağlıyoruz. Bu şekilde okul kültürümüzün sürdürülebilirliği devam etmektedir.
- **OM4:** Sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin yanı sıra, en büyük hedefim öğretmenlerimin bana güven duymalarını sağlamak; adaletin sağlandığını görmeli ve iletişime açık olduğumu bilmeli.
- **OM5:** Sınıflarda yapılan etkinlikleri, tiyatroyu ve müzik çalışmalarını diğer sınıfların da izlemesini sağlıyoruz. Mezuniyet artık geleneksel hâle gelmiş. 23 Nisan etkinliklerini coşkuyla kutlarız. İl çapındaki yarışmalara öğrencilerin katılması için çaba harcıyoruz. Başarı gösteren öğrenci ve öğretmenleri onore ediyoruz.

- **OM6:** Belirli gün ve haftaları kutlamaya çalışıyoruz; Anneler Günü, Yeşilay Haftası gibi. Her yıl Cumhuriyet Bayramı ve 23 Nisan gibi bayramları kutluyoruz. Düğünler olduğunda davetli olarak katılıyoruz.

Okul Müdürlerinin Okul Kültürünü Oluşturmada Öğretmenlere Düşen Görevlere İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerine, okul kültürünü oluşturma sürecinde öğretmenlere düşen görevler sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar, üç kategori ve yedi kod altında toplanmıştır. Tablo 4’te kodlar ve kategoriler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Okul Kültürünü Oluşturmada Öğretmenlere Düşen Görevlere İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod
Mesleki Yeterlik ve Uzmanlık	Bilgi düzeyi, Mesleki donanım, Alanına hâkimiyet
İş Birliği ve Kolektif Katkı	İş birliği sağlaması, destekleyici
Süreçlere Katılım ve Uygulamada Sorumluluk	Sistemin takipçisi, yürütme organı

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürleri öğretmenleri, okul kültürünü sürdürmede mesleki yeterlilik, iş birliği ve süreçlere aktif katılım açısından önemli bir rol üstlenen aktörler olarak değerlendirmişlerdir. “Mesleki Yeterlik ve Uzmanlık” kategorisi, öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki donanımı ve uzmanlığıyla okul kültürüne katkıda bulunmalarının önemini vurgulamıştır. “İş Birliği ve Kolektif Katkı” kategorisi, öğretmenlerin okul topluluğu içinde iş birliği sağlaması ve destekleyici bir rol üstlenmesini ön plana çıkarmıştır. “Süreçlere Katılım ve Uygulamada Sorumluluk” kategorisinde ise, öğretmenlerin faaliyetlerin yürütülmesi, sistemin takip edilmesi ve okul kültürünün sürdürülebilirliğinin sağlanmasındaki sorumluluklarını belirtilmiştir. Buna göre, okul müdürlerinin, öğretmenlerin okul kültürünün sürdürülebilirliğinde hem mesleki yeterlilikleriyle hem iş birliği sağlayarak hem de süreçleri yürütme sorumluluğu üstlenerek merkezi bir rol oynadıklarını düşündükleri söylenebilir. Aşağıda müdür görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir:

- **OM2:** Öğretmenin donanımlı olması, mesleki olarak iyi seviyede olması ve alanına hâkim olması çok önemli.
- **OM5:** Bu işin yürütme organında öğretmenler vardır. Evet okul müdürü imkân sağlar, ortam sağlar ama faaliyetlerin başlatılması, yürütülmesi ve sonlandırılmasında öğretmenin tüm çabası ve rolü vardır.
- **OM3:** Okul müdüründen sonra bu okul kültürünü devam ettirecek, sürdürülebilirliğini sağlayan ve denetleyen öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görevleri, sene başında okul müdürü ile kurul

toplantısında belirledikleri hedefler doğrultusunda öğrenci, öğretmen ve veli iş birliğini sağlamaktır.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle Birlikte Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin teorik olarak öğretmenlere düşen sorumlulukları belirtmelerinin ardından, okul kültürünü oluşturma sürecinde öğretmenlerle birlikte pratikte yürüttükleri çalışmalar sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar, dört kategori ve 10 kod altında toplanmıştır. Tablo 5’te kodlar ve kategoriler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle Birlikte Yaptıkları Çalışmalara Dair Görüşleri

Kategori	Kod
Sosyal Dayanışma ve Personel Arası İlişkiyi Güçlendirme	Çay saatleri, Piknik, Yemek organizasyonları, Halı saha maçları, Öğretmen görüşmeleri
Akademik ve Eğitimsel İş Birliği Çalışmaları	Okuma halkaları, Değerler eğitimi, Ödüllendirmeler
Okul–Aile İş Birliği ve Toplumsal Katılım	Velilere yönelik ev ziyaretleri, Özel gün kutlamaları
Kültürel ve Sportif Etkinlikler	Bölge ve il müsabakaları, Sportif faaliyetler (kayak vb.), Sinema etkinliği

Tablo 5’ten görüldüğü üzere, müdürler okul kültürünü oluştururken öğretmenlerle sosyal dayanışma, akademik iş birliği, okul-aile katılımı ve kültürel-sportif etkinlikler üzerinden aktif bir şekilde çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. “Sosyal Dayanışma ve Personel Arası İlişkiyi Güçlendirme” kategorisi, öğretmenlerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayan çay saatleri, piknik, yemek organizasyonları ve halı saha maçları gibi etkinlikleri kapsamıştır. “Akademik ve Eğitimsel İş Birliği Çalışmaları” kategorisi, okuma halkaları, değerler eğitimi ve ödüllendirme gibi uygulamalar aracılığıyla öğretmenlerin birlikte akademik ve pedagojik katkı sağlamasını ifade etmiştir. “Okul–Aile İş Birliği ve Toplumsal Katılım” kategorisi, velilere yönelik ev ziyaretleri ve özel gün kutlamaları gibi okul-toplum etkileşimini artıran uygulamaları içermiştir. Son olarak, “Kültürel ve Sportif Etkinlikler” kategorisi ile, öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bölge/il müsabakaları, sportif faaliyetler ve kültürel etkinliklerin okul kültürüne katkısı ifade edilmiştir. Buna göre, köy okullarında görev yapan müdürlerin okul kültürünü oluştururken öğretmenlerle sosyal, akademik, toplumsal ve kültürel iş birliği temelli çok boyutlu faaliyetler yürüttüklerini ve bu sayede hem okul içi iklimi hem de kültürel sürekliliği güçlendirdiklerini düşündükleri söylenebilir. Aşağıda bazı müdür görüşleri örnek olarak verilmiştir:

- **OM3:** Biz okul dışında öğretmenlerimizin daha fazla vakit geçirip birbirlerini daha iyi tanınmasını sağlıyoruz. Bu olumlu kaynaşma, okuldaki iklimi ve başarıyı olumlu yönde etkiliyor. Birlikte vakit geçirmek için yemek organizasyonları, piknik, erkek öğretmenlerle halı saha maçları düzenleyip kurumlar arası müsabakalara katılıyoruz.
- **OM1:** Veli ev ziyaretleri yaparız ve ev ziyaretlerinde kendimizi tanıtır, amaçlarımızı anlatırız. Onlar da zamanla işin içine dahil oluyor. Öğrenciler de sosyal olduğundan akademik başarı doğrultusunda okul kültürünü oluşturmaya başladım.
- **OM5:** Sportif ve sanatsal faaliyetlere önem veririm, kendim de spor yapmayı severim. Okulda masa tenisi oynar, öğretmenlere oynatır, öğrencilere öğretiriz. Köyümüz merkeze uzak olmasına rağmen Milli Eğitim Müdürlüğü desteği ile öğrencilerimizi kayak merkezine götürüyoruz. Bu etkinlikler gelenekselleşip okul kültürümüzün bir parçası hâline gelmiş durumda.
- **OM7:** Öğretmenlerimle çay saatleri düzenleyip onlarla ilgilenmeye çalışıyorum, okuma halkaları oluşturup paylaşımlarda bulunuyoruz. Köyde olduğumuz için piknik yapma şansımız oluyor; öğretmenlerle birlikte veli ziyaretlerini gerçekleştiriyoruz.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, köy okullarında görev yapan ve farklı demografik özelliklere sahip okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, okul kültürünün oluşumunda müdür ve öğretmenlere düşen sorumluluklara yönelik görüşleri ile okullarında yürüttükleri faaliyetlere ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, okul kültürünün çok yönlü, bütüncül, iş birliğine dayalı ve süreklilik gösteren bir yapıda olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, okul kültürünün yalnızca yöneticilerin kontrolünde tek yönlü bir yapı değil, aksine çok boyutlu, kolektif ve sürekli bir süreç olduğu yönündeki literatürle (Karaca, Özcan & Karamustafaoğlu, 2021) örtüşmektedir.

Okul müdürlerinin okul kültürü algısını ortaya koymayı amaçlayan çalışma sonucunda, müdürlerin okul kültürünü akademik, duygusal, sosyal ve kültürel boyutlarıyla ele aldıkları belirlenmiştir. Terzi (2005) okullarda hâkim olan kültürel unsurları bürokratik kültür, destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü olarak sınıflandırmıştır. Benzer biçimde Sönmez (2006), meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre baskın örgütsel kültürün rol kültürü olduğunu; bunu güç kültürü, destek kültürü ve başarı kültürü boyutlarının izlediğini ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında, çalışmanın sonucunda ulaşılan temaların literatürdeki sınıflamalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, literatürde vurgulanan “okul kimliği” ve “örgüt kültürü” kavramlarıyla da uyumludur (Dal, 2021). Okul kültürünün

yalnızca öğretim süreçleriyle değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal ortam aracılığıyla şekillendiğini kabul etmek, özellikle köy okullarında topluluk hissi ve başarı açısından kritik görülmektedir (Özdemir, Demirkol, Erol & Turhan, 2018). Ayrıca çalışmada ortaya konan örgüt kültürü kategorilerinin literatürdeki görüşlerle uyumlu olduğu görülmüştür. Nitekim örgüt kültürünün öğretimin niteliğini ve akademik başarıyı desteklediği (Deal & Peterson, 1999), vazife bilinci ve öğrenmeye odaklanmanın okul kültürünün temel bileşenlerini oluşturduğu (Schein & Schein, 2017), okul kültürünün ortak amaç duygusuyla güçlendiği (Stolp & Smith, 1995), iş birliği ve ekip çalışmasının okul kültürünün temel boyutları arasında yer aldığı (Hoy & Miskel, 2013), okul ikliminin kültürün şekillenmesinde önemli olduğu (Thapa et al., 2013) ve etkili iletişimin sağlıklı bir okul kültürünün belirleyicisi olduğu (Deal & Peterson, 2010) literatürde vurgulanmaktadır. Törenler, okul etkinlikleri ve geleneklerin ise kurumsal kimliği pekiştirdiği ifade edilmektedir (Deal & Peterson, 1999; Schein & Schein, 2017).

Okul müdürleri, okul kültürünü oluşturmada liderlik etme, yön verme, yönetsel düzeni sağlama, iletişimi güçlendirme ve adalet/güven ortamını tesis etme gibi görevleri bulunduğunu belirtmişlerdir. Müdürlerin hem idari hem de kültürel açıdan aktif bir rol üstlenmeleri, okul kültürünün etkin biçimde oluşmasında önemli görülmektedir (Kuş & Tümkeya, 2024). Literatürde okul müdürleri örgüt kültürünün mimarı (Deal & Peterson, 2010), en kritik değişkeni ve kültürü başlatan, sürdüren ve dönüştüren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Schein & Schein, 2017). Bunun yanında etkili iletişim, adalet algısı, istişare, rehberlik ve destekleyicilik gibi unsurların örgüt kültürünü daha kapsayıcı ve olumlu kıldığı bilinmektedir (Cohen et al., 2009; Hallinger, 2011; Bryk & Schneider, 2002). Dolayısıyla müdürlerin ifade ettikleri görevlerin literatürde karşılık bulduğu sonucuna ulaşılabilir.

Okul müdürleri okul kültürünü güçlendirmek için törenler, kutlamalar, sosyal-kültürel etkinlikler, akademik ve mesleki iş birlikleri, proje çalışmaları ve değerler eğitimi gibi uygulamalar yürüttüklerini belirtmişlerdir. Literatürde ritüellerin ve ortak etkinliklerin okul kültürüne olumlu etkileri geniş biçimde ele alınmaktadır (Esen Aygün, 2019). Bu tür etkinlikler topluluk ruhunu pekiştirmekte (Deal & Peterson, 1999; 2010), öğretmenlerle gerçekleştirilen iş birliği ve mesleki gelişim faaliyetleri ise okul kültürünün profesyonel boyutunu güçlendirmektedir (Hallinger, 2011). Sanat ve spor faaliyetleri, öğrencilerin okula bağlılığını artıran ve okul algısını olumlu etkileyen kritik unsurlardır (Thapa et al., 2013). Proje temelli çalışmalar okulun vizyonunu ve yenilik kapasitesini artırarak kültürel dönüşüme katkı sağlar (Fullan, 2016). Değerler eğitimi ise okul kültürünün etik temelini oluşturulmasında önemli bir yer tutar (Schein & Schein, 2017). Bu bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin ifade ettikleri faaliyetlerin okul kültürüne olumlu katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Okul müdürleri, okul kültürünün oluşmasında öğretmenlere düşen görevleri mesleki yeterlik ve uzmanlık, iş birliği ve kolektif katkı, süreçlere aktif katılım ve uygulamada sorumluluk alma çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Bu bulgular,

müdürlerin öğretmenlerin okul kültüründe inisiyatif almalarını gerekli gördüklerini göstermektedir. Nitekim okul kültürünün sürdürülebilirliği için öğretmenlerin aktif rol üstlenmeleri gerektiği literatürde de vurgulanmaktadır (Özdemir et al., 2018). Öğretmenin mesleki donanımı, pedagojik yeterliği ve uzmanlığı okul kültürünü güçlendiren temel faktörlerdir (Hattie, 2012; Shulman, 1987; Hoy & Miskel, 2013). Öğretmenler arası iş birliği ve güven temelli ilişkiler okul kültürünü destekleyen en önemli unsurlardandır (Bryk & Schneider, 2002; Stoll & Louis, 2007). Öğretmenler okul kültürünün uygulayıcıları ve taşıyıcıları olarak görülmektedir (Schein & Schein, 2017). Ayrıca okul politikalarının sahada uygulanması, öğretmenlerin sistemsel süreçlere etkin katılımıyla mümkündür (Fullan, 2016). Bu nedenle, müdürlerin öğretmenlere ilişkin değerlendirmelerinin literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Son olarak okul müdürlerine, öğretmenlerle birlikte yürüttükleri okul kültürü çalışmalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Müdürler, okul kültürünü oluştururken öğretmenlerle sosyal dayanışma, akademik iş birliği, okul-aile katılımı ve kültürel-sportif etkinlikler yoluyla aktif biçimde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde sosyal birliktelikler, gayri resmi etkileşimler ve paydaşlar arası yakın ilişkilerin okul kültürünün oluşumunda kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Deal & Peterson, 1999; Şişman, 2020). Öğretmenlerin mesleki gelişime dayalı iş birliği yapmaları, okulun öğrenen örgüt niteliğini güçlendirmektedir (Hord, 1997; Kruse, Louis & Bryk, 1995). Aile-okul iş birliği, özellikle ev ziyaretleri, güven ve dayanışmayı artırarak okul kültürünü desteklemektedir (Epstein, 2011; Sheldon & Epstein, 2005). Kültürel ritüellerin ve geleneklerin okul kültürünün en güçlü belirleyicileri arasında olduğu da vurgulanmaktadır (Deal & Peterson, 1999; Stolp & Smith, 1995). Bu doğrultuda müdürlerin öğretmenlerle yürüttükleri faaliyetlerin okul kültürüne olumlu katkı sunan nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın genel sonuçları değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin örgüt kültürü, müdür ve öğretmene düşen görevler ve yürütülen uygulamalara ilişkin farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu ve ifade ettikleri uygulamaların yerinde ve etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, mevcut durum ve gelecek açısından olumlu ve umut verici görülmektedir. Köy okulu müdürlerinin zorlayıcı koşullar altında okul kültürünü güçlendirme konusunda bilgili ve özverili olduklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, örgüt kültürünü geliştirmeye yönelik faaliyetlerin çeşitliliği ve niteliği artırılabilir; yapılan uygulamalar yerinde gözlemlenebilir ve örgüt kültürünün diğer paydaşlarına yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ada, Ş., & Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Akın, U., Adıgüzel, Ö., & Aytaş, E. (2022). Köy okulunda müdür olmak: sorunlar, uygulamalar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 168-207.
- Başgöz, İ. (1995). Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Dal, A. (2021). Örgüt kültürüne ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/45471>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2010). Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises. Jossey-Bass.
- Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships. Westview Press.
- Esen Aygün, H. (2019). Okula uyum ve okuma-yazma becerisinin kazanımı konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (185), 521–537. <https://mjer.inased.org/en/arsiv/185>
- Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.
- Furkan, N. (2014). The implementation of character education through the school culture in SMA Negeri 1 Dompu and SMA Negeri Kilo Dompu Regency. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 3(1), 14–44.
- Gaziel, H.M. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.
- Güçlü, M. (2019). Eğitim hukuku. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Karaca, İ., Özcan, M., & Karamustafaoğlu, N. (2021). Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar bağlamında okul kültürü algılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 42–54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejte/issue/62027/867206>
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). *Professional community at work: Effects on students and teachers*. University of Chicago Center for School Improvement.
- Kuş, A., & Tümkaya, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları uyumsal performansları ve okul kültürü arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2597–2620. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/87168/1469320>
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1–5.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, T. Y., Demirkol, M., Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). Kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi: Elazığ ili örneği. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(31), 4628–4635. <https://www.jshsr.org/index.php/pub/article/view/2056>
- Özlem, D. (2000). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Parson, L., Hunter, C. A., & Kallio, B. (2016). Exploring educational leadership in rural schools. *Planning and Changing*, 47(1–2), 63–81.
- Schein, E. H., & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principals: A reflective practice perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Seyidoğlu, K., Konak, M., Erdem, K., & Aladaş, R. (2024). Okul Kültürünün Oluşmasında Okul Müdürünün Rolü. *Journal of Social Education*, 2024(1), 79-91.

- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196–207.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 85-108.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead, England: McGraw-Hill/Open University Press.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). Transforming school culture. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2020). Örgütler ve kültürler. Ankara: Pegem Akademi
- Taymaz, H. (2000). İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 423–442.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 76-90.
- Yıldız, C. D., & Budancamanak, C. (2024). Köy okullarındaki eğitim kahramanlarının zorluklarla dolu yolculuğu: Öğretmen ve idarecilerin karşılaştığı sorunlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 1–28.
- Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2005). Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-122.

BÖLÜM 25

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan 300 Dakikalık Aralıksız Eğitim Faaliyetleri Hakkında Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

**Muhammet Doruk¹ & Kerem Aktaş² &
Aliye Birgi³**

¹ Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3085-1706

² Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-7005-8054

³ Öğretmen, Muğla Milli Eğitim Müdürlüğü ORCID: 0009-0004-1663-1883

Giriş

Öğrenebilme yeteneği ve kapasitesi insanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerin başında gelmektedir. Öğrenme kavramı en genel anlamda, yeni davranışlar geliştirme ya da davranışları değiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Ortaya çıkan yeni davranışın kalıcı olması ve bireyin yaşantısı yoluyla meydana gelmesi önemlidir. Tabii ki, öğrenmelerimizin istendik yönde olması arzu edilen bir durumdur. Öğrenme ile ilgili mevcut alan yazındaki görüşler incelendiğinde, tanımlamaların yukarıda ifade edilen çerçevede olmasına karşın araştırmacıların bakış açılarını yansıtan farklılıklar barındırdığı söylenebilir. Örneğin Brubaker'a (1982) göre öğrenme, bireyin kendisi, diğer insanlar ve çevresiyle etkileşimlerinden kaynaklanan deneyimlerin bireyde meydana getirdiği değişiklikler olarak tanımlanmıştır. Yani bireyler iletişim ve etkileşim sonucu yaşadığı her an öğrenme eylemini gerçekleştirebilir. Taşpınar'a (2009) göre öğrenme kavramı, yaşantı sonucu ve kalıcı izli davranış değişikliği olarak ifade edilmiştir. Senemoğlu'na (2010) göre öğrenme büyüme ya da vücutta geçici etkilerden kaynaklanmayan, kişilerin geçirdikleri yaşantılar sonucu meydana gelen davranışlarında ya da potansiyel davranışlarda nispeten kalıcı izler bırakan bir değişimdir. Fidan (1985) ise öğrenmeyi bireylerin hayatları süresince karşılaştıkları olaylarla etkileşimleri sonucu bireylerde oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlamıştır.

İnsanlar için öğrenme ya da öğrenme becerisinin hayati bir önemi vardır. Kendi hayatlarını sürdürebilmek için bazı öğrenmelere diğerlerinden daha çok ihtiyaç duyulmuştur. Bu sayede insanlar nesillerini sürdürebilmişlerdir. Bu nedenle insanlar için önemli olan öğrenme eylemi küçük yaşlardan itibaren başlamaktadır. Çocuklar, doğdukları andan itibaren, okula başlamadan çok önce öğrenme ve keşfetme isteğiyle dolup taşar, çevrelerini aktif bir şekilde araştırır, iletişim kurmayı öğrenir ve çevrelerindeki nesnelere dair düşünceler geliştirmeye başlarlar (MEB,2013). Çocukluk döneminde kazanılan davranışların çoğunun, yetişkinlikte bireyin kişiliğini, tutumlarını, alışkanlıklarını, inançlarını ve değer yargılarını belirlediği görülmüştür (Balci, Gündoğdu ve Çelik, 2012). Bu doğrultuda çocuk yaşlarda öğrenilenlerin ilerideki yaşantılarına etkisinden dolayı önemli olduğu söylenilebilir. Bu nedenle okul öncesindeki öğrenmelerin planlı bir şekilde yapılandırılması herkes tarafından önemsenmiş ve okul öncesi eğitimi örgün bir yapıya bürünmüştür.

Toplumun, çağın gerek duyduğu birey yetiştirme arzusu tüm öğretim programlarının ortak hedefidir. Okullar uyguladıkları öğretim programları vasıtasıyla bir yandan kültürel mirası yeni kuşaklara aktarırken diğer yandan bireylerin çağa ayak uydurmalarına ve teknoloji, bilim, ekonomi, spor ve sanatta meydana gelen gelişmeleri benimsemelerine yardımcı olur (Özdemir, 2011). Senemoğlu'da (1997) eğitim programlarının bireylerin en önemli yaşam

becerilerini edinmelerinde başvurulacak en etkili yol olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin öğrenim hayatlarına okul öncesi eğitim ile başlıyor olmaları, gelecekteki olumlu beklentilerin mümkün olması adına okul öncesi eğitime önem verilmesinin gerekliliğini gözler önüne sermiştir. Benzer düşünce ile Kandır (2001), modern ve demokratik bir toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinin yalnızca okul öncesi dönemde çocukların eğitimine gereken önemin verilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda da okul öncesi eğitimin süresi daha kısa olmasına rağmen, neredeyse ilkökul eğitimi kadar başarı üzerinde etkili olduğunu (Sammons vd.,2007), yüksek kaliteli bir erken çocukluk programına katılanların bilişsel gelişimleri, lise sonrası eğitim alma ve mezun olma oranları ile gelir elde etme avantajlarının, bu programa katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Rose, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuğun zihinsel, dilsel, motor, sosyal ve duygusal alanlardaki gelişmesine paralel olarak, hayatlarının ilk altı yılı olan okul öncesi dönemde çocuklar hızla büyür ve bu alanlardaki gelişimlerinde belirgin bir ilerleme kaydederler (MEB, 2013). Çocukların birçok kanaldan gelen etkileşimlere daha duyarlı olduğu bu dönemde eğitimin hedefi, çocukların gelişimlerinin her aşamasında onlara destek sağlamak, onları okula hazır hale getirmek ve eğitim hayatlarında eşit fırsatlara sahip olmalarını kolaylaştırmaktır (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016). Bu eğitim basamağı, çocukların yüksek öğrenme kapasitesine sahip olduğu, temel alışkanlıklarının ve zihinsel becerilerinin çok hızlı bir şekilde geliştiği ve biçimlendiği bir süreçtir. Bu eğitim, çocukları ilkökula hazırlar, sosyalleşmelerine destek olur ve öz bakım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. İlkokul öncesi yılları kapsayan bu süreç hem kurumlarda hem de aile ortamında gerçekleştirilebilir. Bu dönem çocukların tüm gelişim alanlarının modern standartlar ve gelişmeler ışığında desteklendiği, ebeveynler ve eğitimcilerin iş birliği içinde olduğu veya olması gerektiği bir dönemdir. Bu süreç, çocukların bir sonraki eğitim seviyesine hazır olmalarını sağlamak amacıyla kurumsal anlamda ilk örgün eğitim basamağını oluşturur (Oktay ve diğ. 2016; Akt. Dönmez ve diğ, 2020). Ayrıca erken çocukluk döneminin hızlı gelişimi sırasında, okul öncesi eğitim, çocukların yaşlarına ve seviyelerine uygun beceriler ve deneyimler kazanmalarına yardımcı olur (Özen, 2008). Bu dönemde oluşmaya başlayan beden ve kişilik yapısının, ilerleyen yıllarda benzer şekilde gelişme olasılığı daha yüksektir. Bu süreçte hatırlanması gereken kritik hususlardan biri, her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortak olsa da, her çocuğun kendine has özelliklere sahip olduğudur (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim doğumdan başlayarak altı yaşına kadar süren bir dönemi ve eğitim programları tarafından sağlanan sistematik bir eğitim sürecini kapsar (Koçyiğit, 2019). Myers'e (1992) göre; çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarma hakkı, ahlaki ve sosyal değerlerin kuşaklar arasında aktarılması, beslenme, sağlık ve diğer toplumsal kalkınma alanlarının güçlenmesi, çocuklar

için fırsat eşitliği oluşturulması, uzlaşma ve dayanışma ortamının temelinin atılması ve toplumun sosyo-ekonomik durumu okul öncesi eğitimi gerekli kılmaktadır. Çocuğun sosyal, bilişsel, dil, duygusal ve motor yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olur, çocuğun mevcut potansiyelini açığa çıkarmaya yönelik bir odaklanma sağlar, çocuğun bireysel farklılıklarını ve gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak gelişimine katkıda bulunur, çocuğun kültürel değerleri tanıyıp benimsemesini ve bu değerlere uygun şekilde hareket etmesini amaçlar (Koçyiğit, 2019).

Okul öncesi eğitimden en yüksek düzeyde yarar sağlamak, ancak kaliteli ve uygulanabilir bir okul öncesi eğitim programı ile mümkündür (Köksal, Dağal ve Duman, 2016). Bu programın uygulayıcısı olan öğretmenler, okullarda etkili eğitimi sağlayan en önemli faktörlerden birdir (Balcı, 1988). Okul öncesi dönemin ilerideki öğretim sürecini şekillendirdiğinden dolayı, bu kademedeki öğretmenlerin donanımlı olmaları ve uygun öğretim yöntemlerini tercih etmeleri önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri, yaşamın ilk yıllarında öğrenilen şeylerin, kazanılan davranışların kalıcı etkileri nedeni ile yeterli donanıma sahip kişiler olmalıdır. Kuşkusuz bu kademedeki öğretmenlerin seçimi, toplumun erken yaşlarda şekillenmesine katkı sağlayacaktır (Oktay, 1993). Etkili zaman yönetimi becerileri ve esnek bir yaklaşım da okul öncesi öğretmenin önemli özelliklerindendir (Pam, 1996). Güncel okul öncesi eğitimde başarılı olan modern yöntemlerin, çocuk merkezli yaklaşımlar olduğu literatürde vurgulanmaktadır (Oktay, 2005).

Okul öncesi eğitimin hedefleri; çocukların duygu, zihin ve beden gelişimlerini desteklemek ve onlara olumlu alışkanlıklar edindirmek, ilkokula hazırlanmalarını sağlamak, elverişsiz ortam ve aile koşullarından gelen çocuklar için nitelikli bir gelişim ortamı sağlamak, çocukların Türkçeyi düzgün ve doğru bir şekilde konuşmalarını sağlamaktır (MEB 2015). Bu amaçla okul öncesi eğitim programı kapsamında okul öncesi eğitimde günde elliser dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süresince ikili eğitim uygulanmaktadır (MEB. 2014). Bu uzun sürelerin hem öğrenci hem de öğretmen için olumsuz sonuçları ile başa çıkmak için öğretmenler, öğrencilerin derste zihinsel olarak yorulduklarını fark ettiklerinde, onların dinlenmelerini destekleyecek aktiviteleri organize etmeleri (Senemoğlu, 1997), çalışma sürelerinin belirli sınırlar içinde kısa tutulmasının ve dinlenme sürelerinin yapay aralıklara dönüşmeyecek şekilde kısa olması (Baymur, 1994) önerilmektedir.

Her öğretim programında olduğu gibi, okul öncesi öğretiminde uygulanan programın daha yararlı olabilmesi için zaman zaman mevcut durumun fotoğrafının çekilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Varsa, programın eksikliklerini ortaya çıkarabilecek çalışmaların yapılması ilgili programın geliştirilerek daha yararlı bir yapıya kavuşması adına önemlidir. Ayrıca, bu araştırmalar, okul öncesi eğitimde standartların iyileştirilmesi, öğretmen

eğitiminin geliştirilmesi ve eğitim kurumlarının yönetim süreçlerinin optimize edilmesi için de yol gösterici olabilir. Bu şekilde, okul öncesi eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sunabilir. Bu anlamda okul öncesi eğitimde uygulanan aralıksız eğitimin değerlendirilmesine yönelik alınyazın incelendiğinde, bu konu ile ilgili yapılmış sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Demirtaş, Çağlar & Han, 2019). Demirtaş ve diğerleri (2019) 2017-2018 eğitim öğretim yılında, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilen 30 öğretmen ve 11 yöneticinin aralıksız eğitime yönelik görüşlerini; öğrenci ve öğretmen için olumlu-olumsuz sonuçları, öğretmen motivasyon ve verimine etkisi, öğrenci için yarattığı problemler ve çözüm önerileri boyutlarında incelemiştir. Bu bağlamda; okul öncesi eğitimin önemi, çalışma sayısının azlığı, öğretim programlarının yıllar içindeki değişimi dikkate alındığında uygulanan aralıksız eğitimin okul öncesi öğretmen ve yöneticileri tarafından değerlendirmelerinin yansıtacağı bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışma da böyle bir amacın ürünü olup, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan 300 dakikalık aralıksız eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırma bir taraftan daha önce yapılan çalışma ile karşılaştırma olanağı sağlarken, bir yandan da çalışmanın yapıldığı bölge, araştırma grubundaki öğretmen ve yönetici sayı ve profilleri, veri toplama ve analizindeki farklılıklar nedeniyle ilgili çalışmadan ayrıştığı söylenebilir. Bu nedenlerle literatüre önemli katkı sunduğu düşünülen çalışmada aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin 300 dakikalık aralıksız eğitimin sonuçlarının olumlu olup olmamasına yönelik görüşünüz nasıldır?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere göre 300 dakikalık aralıksız eğitimin sonuçlarının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Okul öncesi eğitim kurumlarındaki 300 dakikalık aralıksız eğitimin olumsuz sonuçlarını gidermek için çözüm önerilerini nelerdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, karmaşık bir durumun geniş bir şekilde tanımlanarak ve kendi doğal ortamında bileşenlerinin belirlenerek boylamsal olarak çalışılmasına imkân sağlar (Subaşı vd. 2017). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin uygulanan aralıksız eğitime yönelik görüşleri ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Araştırma Grubu

Çalışma araştırmanın grubu, 2024– 2025 eğitim-öğretim yılında, Hakkari merkezde bağımsız devlet anaokullarında görev yapan beş okul öncesi öğretmenleri ve dört yöneticiden oluşturulmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Çeşitliliği arttırmak için farklı yaş grubu, cinsiyetten, hizmet yılı ve okullardan olan öğretmen ve yöneticiler seçilmiştir. Gizliliğin sağlanması için öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 yöneticiler ise Y1, Y2, Y3, Y4 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin oluşturduğu çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1 'de yer almıştır.

Tablo1. Araştırma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Grup	Değişken	f
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın
		4
		Erkek
		1
	Kıdem	1-5
		3
		6-10
		1
		11-15
		1
İdareci		20-25
		1
		26-30
		2
		31-35
	Yaş	2
		36-40
		0
		Kadın
		2
		Erkek
		2
	Cinsiyet	6-10
		1
		11-15
		2
		16-20
	Yaş	1
		30-35
		1
		36-40
		2
		40-45
		1

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu hazırlama aşamasında öncelikle alan yazın taraması ve uzman görüşü alınarak taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel araştırma konusunda uzman akademisyenin görüşleri doğrultusunda hazırlanacak yarı-yapılandırılmış görüşme formunun yönlendirmeden uzak ve tahmini yanıtlara göre hazırlanmasına karar verilmiştir. Taslak yapı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular Tablo 1 'de sunulmuştur

Tablo 2. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular

300 dakikalık aralıksız eğitimin sonuçlarının olumlu olup olmamasına yönelik görüşünüz nedir?	
Yanıt olumlu ise	Yanıt olumsuz ise
300 dakikalık aralıksız eğitimin ne gibi olumlu yönleri vardır?	300 dakikalık aralıksız eğitimin ne gibi olumsuz yönleri vardır?
300 dakikalık aralıksız eğitimi daha faydalı kılmak için önerileriniz nelerdir?	300 dakikalık aralıksız eğitimi olumsuz sonuçlarını gidermek için önerileriniz nelerdir?

Taslağı oluşturulan görüşme formu ile bir yönetici ve bir öğretmen görüşmesiyle pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Pilot görüşme verileri transkript edilmiş ve ses kaydı uzmanla birlikte incelenmiştir. Gerekli düzeltmelerin ardından veri toplama aracı ana uygulamada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırma grubundaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin tamamı kendisi de bir okul öncesi öğretmeni olan ikinci yazar tarafından yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Görüşme öncesinde çalışmanın verilerinin sadece bilimsel amaç için kullanılacağı, gerçek isim ve bilgilerinin gizli tutulacağı, istedikleri anda görüşmeden ayrılacakları yönünde bilgilendirme yapılmış ve bu konuda rızaları alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler mesai saatleri dışında okuldaki sınıflarında gerçekleşmiştir. Yöneticilerle yapılan görüşmeler de mesai saatinden sonra müdür odasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler sırasında dışsal faktörlerin etkisi minimize edilmeye çalışılmıştır, bu yönde önlemler alınmıştır. Görüşmelerin ortalama 25 dakikada tamamlandığı gözlenmiştir. Verilerin doygunluğa ulaştığı görüldükten sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen görüşme verileri öncelikle transkript edilmiştir. Yazarlar bir araya gelerek kod, kategori ve temalar belirlenmiştir. Tam bir mutabakata varılarak içerik analizi sonlandırılmıştır. Çalışmada katılımcıların ifadeleri üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan sıklıkla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda sonuçların güvenilirliği, en kritik ölçütlerden biri olarak kabul edilir. Bu bağlamda, geçerlik ve güvenirlilik, araştırmalarda en yaygın kullanılan iki temel ölçüttür. Her araştırmacının, kullandığı veri toplama araçlarının ve araştırma tasarımının geçerlik ve güvenirliliğini titizlikle test etmesi ve sonuçları okuyucuya ayrıntılı bir şekilde raporlaması gerekmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının incelediği olguyu olduğu gibi ve tarafsız

bir şekilde gözlemlemesini ifade eder. Ayrıca, toplanan verilerin detaylı bir biçimde raporlanması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, nitel araştırmalarda geçerliğin önemli unsurları arasında yer alır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması açısından yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırmacının örnekleme asıl amaca hizmet etmesi için okul öncesi öğretmenlerinden ve asıl branşı okul öncesi öğretmenliği olan yöneticilerden seçilmiştir.
- Örneklem çeşitliliğini artırmak için öğretmen ve idareciler farklı demografik özelliklere sahip bireylerden seçilmiştir.
- Veri toplama aracı hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuştur.
- Görüşme formunun amaca hizmet edip etmediğini belirlemek için pilot görüşmeler yapıp görüşme formu tekrar düzenlenmiştir.
- Araştırmada temalar oluşturulurken uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.
- Bulgular sunulurken görüşmelerden alıntılar yapılarak desteklenmiştir.
- Araştırma süreci ve aşamaları çalışmada açık ifadelerle belirtilmiştir.
- Araştırma sırasında görüşülen kişilerle uzun süreli etkileşime geçilmiş ve görüşme sonrası yapılan çıkarımlar teyit edilmiştir.
- Veri toplama sürecinde veri doygunluğuna ulaşıldıktan sonra süreç sonlandırılmıştır.
- Görüşmelerin hepsi aynı araştırmacı tarafından benzer ortamlarda toplanmıştır.
- Verilerin analizi için yazarlar bir araya gelmiş ve tam bir mutabakata vararak süreci tamamlamışlardır.

Bulgular

Çalışmada ilk olarak öğretmen ve yöneticilere okul öncesi eğitim kurumlarındaki 300 dakikalık aralıksız eğitimi olumlu bulup bulmadıkları sorulmuştur. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri olumlu ve olumsuz kategorileri altında değerlendirildiğinde sadece bir öğretmenin olumlu görüş belirttiği, diğer öğretmenlerin ise sadece olumsuz görüşler belirttiği tespit edilmiştir. Tablo 2’de detaylı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. Olumlu Sonuçlar

Temalar	Öğretmen	Yönetici
Olumlu Sonucu Var	Ö4	
Olumlu Sonucu Yok	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5	Y1,Y2,Y3,Y4

Tablo 2’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinden sadece bir tanesi 300 dakikalık aralıksız eğitimin olumsuz sonuçlarının yanında olumlu sonuçlarının da olabileceğini dile getirmiştir. Diğer öğretmenler aralıksız eğitimin olumlu sonuçlarına yönelik görüş belirtmemiştir. Yöneticilerin hepsinin aralıksız eğitimin olumsuz sonuçlarının olduğu noktasında hem fikir oldukları ortaya çıkmıştır. Ö4 kodlu öğretmen olumsuz görüşlerinin yanında, öğretmen ile öğrencilerin sürekli birlikte olmalarının çocuk için olumlu sonuçları olabileceğini söylemiştir.

Ö4: *Tabii ki artı eksi yönleri var. Çocukla sürekli bir arada olmak, belki çocuk için güzel bir şey olabilir.*

Ö4 haricinde hiçbir öğretmen ya da yönetici aralıksız eğitimin olumlu bir yanı olduğundan bahsetmemiştir. Örnek olarak, Y2 öğrencilerin de bu durumdan olumsuz etkilendiğini farklı boyutlarıyla dile getirmiştir. Benzer şekilde Y4 de bahsedilen sürenin herkes için zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda örnek ifadelere yer verilmiştir.

Y2: *Mesela önce öğrenci açısından ele alalım. Altı yaşında bir çocuksunuz, sabah veliniz sizi okula bırakıyor ve 300 dk boyunca karşınızda sürekli size bir şeyler öğretmeye çalışan bir öğretmen var. Etkinlikleri, yemekleri ve oyunları sürekli aynı kişi aynı ses tonuyla sunuyor, öğrenci farklı bir şey göremiyor.*

Y4: *Sınıf ortamında aralıksız üç yüz dakika boyunca bir yetişkin bile zorlanırken, çocuklar da zorlanıyordur.*

Öğretmen ve yöneticilerin aralıksız eğitimin olumsuz sonuçlar doğurduğuna yönelik mutabakat halinde olduklarının ortaya çıkmasının ardından, bu durumun ne gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu sorgulanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda olumsuz etkilere yönelik görüşlerin öğretmen ve öğrenci temaları altında şekillendiği ortaya çıkmıştır. Bu bölümde ilk olarak katılımcıların aralıksız eğitimin öğretmen açısından doğurduğu olumsuz sonuçlar sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin toplam beş kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Tablo 3’te ilgili kategoriler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenler Açısından Olumsuz Sonuçlar

Kategoriler	Öğretmen	Yönetici
Öğretmenler açısından olumsuz yönler	Yorucu olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
	Veriminin düşmesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö5
	Fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
	Motivasyonunun düşmesi (stres ve bunalma)	Ö1,Ö4,Ö5
	Ders materyallerine ulaşamama	Ö1
		Y1,Y2,Y3,Y4
		Y1,Y2,Y3,Y4
		Y1,Y2,Y3,Y4
		Y1,Y2,Y3
		Y1

Tablo 3'e göre, katılımcıların aralıksız eğitimin öğretmenler açısından birden çok olumsuz sonuç doğurduğunu düşünmüşlerdir. Sırasıyla aralıksız eğitimin öğretmen açısından yorucu, veriminin düşük, fiziksel ihtiyaçları karşılamada güçlük yaşama, motivasyonun düşmesi ve ders materyallerine ulaşmada sıkıntı gibi olumsuz sonuçlarının olduğu dile getirilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerimizin tamamı bu sürecin yorucu olduğunu, fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük yaşadıklarını ve bu sürecin verimlerini düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğretmen ve yöneticilere örnek ifadeler sunulmuştur.

Ö1: *Bence biraz yorucu oluyor çünkü sabah saat 8.00'de derse giriyorum ve öğlen çıkıyorum, teneffüs ve dinlenme aram olmuyor.*

Ö3: *Altı saat aralıksız duruyoruz. Bu da öğretmen için çok zor oluyor. Tuvalete gidemiyorsun. Bir çay bile içemiyorsun, hava alamıyorsun. Ya tuvalete bile gitsen, hani o çocuk orada tek başına kaldığı için başına sıkıntılar gelebiliyor yani. Daha önce yaşadığım bir örneğini vereyim Tuvalete giderken öğrencim sınıftan kaçtı gitti. Yani bu da benim için sıkıntı oldu. Mecbur tuvalete gitmek zorundaydım.*

Ö5: *Şöyle sınıftan hiçbir şekilde ayırlamıyoruz. Çünkü çocukları yalnız bırakamıyoruz bir tuvalet ihtiyacı, su içme ihtiyacı olduğu zaman çocuklar sınıfta yalnız kalamadığı için biz de gidemiyoruz. Gittiğimiz zamanda da peşimizden geliyorlar zaten.*

Ö1: *Sürekli öğrencilerle ilgilenince bazen verimli olamadığımı düşünüyorum.*

Y4: *Bir çay molası, bir kahve molası olabilir. Yoruluyor öğretmenlerimiz. İnanın kesinlikle yoruluyor.*

Y3: İllaki öğretmenın kişisel ihtiyaçları oluyordur. Tuvaletti vesaire. Ya da ne bileyim başka böyle bir Hasta oluyorsun. Bir su içmek ya da ne bileyim bir ilaç içmek için bile çıkamıyorsun.

Y2: Mesela geçen odamda veli ile görüşme yapıyorum öğretmenim mesaj attı hocam bir sınıfa gelebilir misiniz diye sınıfa gittim öğretmenim utana sıkıla tuvalete gitmem gerekiyor 5 dk sınıfta durabilir misiniz? Tabi duracağım sonuçta o öğretmenin fizyolojik bir ihtiyacı var ve gidermesi gerekiyor.

Öğretmen ve yöneticilerin çoğu aralıksız eğitimin yorgunluk kaynaklı olarak öğretmenin dikkatini toplamada güçlük yaşadıkları ve motivasyonlarında düşüklük olduğunu ifade etmişlerdir. Birer öğretmen ve yönetici de aralıksız eğitimin ders materyallerine ulaşma ve kullanma konusunda da olumsuz sonuçları olduğunu belirtmiştir. Aşağıda örnek öğretmen ve yönetici görüşleri yer almıştır.

Y1: Bitkinlikten motivasyon düşüyor, mesela gün sonunda altıncı etkinliğin sonunda gerçekten okul öncesi öğretmenleri bitkin bir şekilde çıkıyor.

Ö4: Bu çok dezavantaj. Yani öğretmenin bütün motivasyonunu düşürüyor. Bütün enerjisini alıyor.

Ö2: Bir materyal getirmesi gerekiyordur. Çünkü bizim depomuz da yok. Mesela burada bazen dışarı çıkıp gelmem gerekli, mesela küre almam gerekli. Örneğin bazen diğer öğretmenlerle aynı materyalleri kullanıyoruz. Bazen alıp getirmem gerekiyor. Bazen de mesela fotokopi üzerinden çalıştığımız etkinliklerde çocuk yırtıp yenisini isteyebiliyor. Sınıfta donanım yok çıkıp fotokopisini çekip getirmem gerekli. Yani bazı nedenlerden dolayı sınıftan illaki çıkmış olabiliyoruz.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki 300 dakikalık aralıksız eğitimin öğretmen açısından olumsuz etkilerine yönelik görüşlerinin sunulmasının ardından, aralıksız eğitimin öğrenciler için olumsuz etkilerine yönelik görüşler incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların görüşlerinin dört kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Tablo 4’te kategoriler hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenciler Açısından Olumsuz Sonuçlar

Kategoriler	Öğretmen	Yönetici	
Öğrenciler açısından olumsuz yönler	Enerjilerini sınıf içerisinde boşaltamama	Ö1,Ö5	Y1,Y2,Y3
	Güvenlik sorunları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5	Y4
	Dikkat sürelerinin kısıtlı olmasından dolayı sürekli etkinliklerde dikkatini verememe	Ö2	Y1,Y2,Y3
	Sürekli sınıf içerisinde olma	Ö4	Y2

Tablo 4'e göre, katılımcıların aralıksız eğitim nedeniyle öğrencilerin sınıf içinde enerjilerini boşaltamadıklarını, güvenlik sorunları oluştuğunu, sürekli aynı sınıf içerisinde olmanın sosyalleşmeyi engellediği ve dikkat dağınıklığı yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sorunlardan güvenlik sorunlarını vurgularken yöneticiler öğrencilerin enerjilerini boşaltmadığı ve dikkat eksikliğini daha çok ön plana çıkarmıştır. Aşağıda sırasıyla her kategoriye birer örnek görüş sunulmuştur.

Ö1: *Okul öncesi öğrenciler olduğu için enerjilerini boşaltmaları gerekiyor. Hep ders ya da sınıf içi etkinlikler yapıldığında onlar da biraz zorlanıyorlar.*

Ö2: *Kendi başlarına sağlıklarını ve güvenliklerini tehlikeye atmadan bir ortamda bulunamazlar. Çünkü çocuktur bunlar. Birbirlerine çarpabilirler. Örneğin başıma birkaç tane hadise gelmişti mesela o an lavabo ihtiyacımı gidermek için dışarı çıkmıştım. Bir çocuk, bir çocuğu itmişti ve zarar görmüştü.*

Y1: *Çocuğun da aslında dikkatleri kısa sürelidir. Enerjisini atması gerekir. Diyelim ki Türkçe dil etkinliği yapacaksınız. Elli dakika sürecek. Ondan önce oyun etkinliği yapılmış oldun. Oyun etkinliğinden sonra kalktınız dediniz ki, hadi sınıfı toparlayalım. Daha sonra hemen çocukları işte düzenini alacaksınız Türkçe dil etkinliğine geçmek için. Zaten o esnada bu belirtilen elli dakikanın büyük çoğunluğu gidiyor. Yani on dakika, on beş dakika bilemedin yirmi dakika bile gidiyor. Aslında tenefüs olsa yani mola hakkı olsa o enerjiyi dışa atacak. Onu yapsa çocukları o enerji almış bir şekilde, rahat bir şekilde sonraki etkinliğe daha iyi adapte olacaklar."*

Y2: *Okul öncesinde temel amaçlarımızdan biri çocuğun sosyalleşmesini sağlamak ama bu amaç için sadece bir sınıfa kapatıp 20 kişi ile sağlamaya çalışıyoruz.*

Öğretmen ve idareciler 300 dakikalık aralıksız eğitimin olumsuz sonuçlarını paylaşmışlardır. Katılımcılara son olarak belirttikleri sorunların giderilebilmesi için ne gibi önerileri olduğu sorulmuştur. Katılımcıların önerileri analiz edildiğinde altı farklı kategoriye ayrıldığı tespit edilmiştir. Tablo 5’te kategoriler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların sundukları öneriler

Kategoriler	Öğretmen	Yönetici
Yardımcı personelin olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5	Y1,Y2,Y4
Mola hakkı verilmesi	Ö1,Ö2, Ö3, Ö5	Y1,Y2,Y3
Yönetmeliğin değişmesi	Ö2,Ö4,Ö5	Y1,Y2,Y3,Y4
Branş derslerinin olması	Ö2, Ö3, Ö4	Y1,Y2,Y3
Oyun alanlarının oluşturulması	Ö1, Ö2	
Öğretmenler odasının olması	Ö1	Y3

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler ve yöneticiler mola hakkının verilmesi, oyun alanlarının oluşturulması, branş derslerinin olması, yönetmeliğin değişmesi, yardımcı personelin olması, öğretmenler odasının olması önerilerini sunmuşlardır. Tablodaki frekanslar incelendiğinde frekansların toplamının en çok olduğu öneriler mola hakkının verilmesi, yönetmeliğin değişmesi ve yardımcı personelin olması yönünde olmuştur. Oyun alanlarının oluşturulması önerisi haricindeki öneriler, öğretmen ve yöneticiler tarafından benzer oranlarda sunulmuştur. Aşağıda sırasıyla her kategori için örnek ifadeler yer almıştır.

Y4: Her öğretmen için ayrı bir yardımcı öğretmen olabilir. Tabii ki çocuk gelişimi üzerine eğitim almış kişilerden seçilebilir.

Ö3: Ders saatleri bence hani altı saat çok bir okul öncesi öğretmeni için. Hani bunu en azından bir otuz dakika ders, bir on dakika, on beş dakika ara olması gerekiyor bence.

Y1: Bakanlık düzeyinde tabii bizi aşan bir konu ama bakanlığın okul öncesi zorunlu hale getirmesi gerekiyor. Ki günümüzde hakikaten de üzerinde çok duruluyor. Zorunlu hale getirilip yönetmeliğinin ilköğretim yönetmeliğinden ayrıştırılması bence bu sorunu çözer. Yani ayrı bir yönetmelik ondan sonra bu tabii ders etkinlik saatlerine de yansiyacak. Ondan sonra belki farklı branşların gelmesini de sağlayacak.

Ö2: Bazı etkinliklerde branş öğretmenleri girebilir. Örnek veriyorum beden Eğitimiyle ilgili spor etkinliklerinde veya müzikle ilgili etkinliklerde bu arada işte

öğretmenim biraz da kendini ona ayarlayabilir. Çünkü bir öğretmen girer, bir öğretmen çıkarsa en azından sirkülasyon olmuş olabilir.

Ö1: *Hep sınıf içi etkinlikler, biraz onlar da zorlanıyorlar bence. Onların da böyle biraz nefes almaya en azından bir oyun alanında gidip serbest zaman geçirmeye, biz dinlenirken onların da öyle bir hakkı olabilir. Öğretmenin de hani okulda en azından sosyalleşip birbirleriyle kaliteli zaman geçirecek bir oda tasarlasalar öğretmenler de orada gidip en azından bir 10 dakika kafalarını başka şeylerle dağıtabilirler diye düşünüyorum.'*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada öğretmen ve yöneticilere aralıksız eğitimin olumlu sonuçları olup olmadığı sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmen ve yöneticiler genel olarak bu durumun olumsuz olduğunu savunmuşlardır. Sadece bir öğretmen belirttiği olumsuz sonuçların yanında, çocuklarla sürekli birlikte olmanın çocuklar açısından olumlu olduğunu belirtmiştir. Araştırmadaki öğretmen ve yöneticiler hem öğretmen hem de öğrencilerin aralıksız olarak bir arada olmasının olumlu bir yanının olmadığını dile getirmiştir. 300 dk. boyunca aynı kişi ile birlikte etkinlik yapmak, yemek yemek ve oyun oynamanın öğrenci için sıkıcı olacağını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi öğretmen ve öğrencilerin teneffüs olmadan sürekli birlikte olması, her iki taraf için de yorgunluğa ve motivasyon kaybına yol açabilir. Teneffüs hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dinlenmesi ve zihinsel olarak yenilenmesi için gereklidir. Bu sebeplerde öğretmen ve yöneticilerin aralıksız eğitimi olumsuz olarak değerlendirmelerine sebep olabilir. Bu durumu öğretmen ve yöneticiler öneri olarak da sunulmuşlardır. Bu sonuçla paralel olarak Yalar ve Yelken (2009), liselerde blok ders ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin blok ders uygulaması sonucunda teneffüs süresinin az olmasının öğrencileri olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Ancak yapılan bu çalışmanın aksine Demirtaş vd. (2019), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin aralıksız eğitimi öğrencilerin güvenliği açısından olumlu buldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmada hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin güvenlik endişesi taşıdıkları görülmektedir. Çocukların sürekli birlikte olmalarının ve etkinliklerin aralıksız sürdürülmesinin, olası güvenlik sorunlarını önleyici bir uygulama olarak değerlendirildiği belirtilmiştir.

Aralıksız eğitimin ne gibi olumsuz yönleri olduğu sorgulandığında, katılımcıların görüşlerinin öğretmen ve öğrenci açısından sunulduğu ortaya çıkmıştır. Öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarındaki 300 dakikalık aralıksız eğitimin öğretmenler açısından olumsuz yanları sunulmuştur. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre aralıksız eğitimin olumsuz yönleri; öğretmenlerin mola haklarının olmamasından dolayı yorulmaları, motivasyonlarının düşmesi, stres ve bunalma yaşamaları, verimlerinin düşmesi, ders materyallerine ulaşamamaları, fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamamalarıdır. Öğretmen ve yöneticilerin tümünün verdiği cevaplar yorucu olma, verimin düşmesi ve fiziksel ihtiyaçlarının

karşılanamamasını belirtmektedir. Yapılan görüşmelerde mola hakkının olmaması sonucunda fiziksel ihtiyaçlarını gideremeden doğan motivasyon ve verimin düşmesi büyük bir sorun olarak görülmektedir. Demirtaş vd. (2019) ise çalışmalarında öğretmen ve yöneticilere göre aralıksız eğitimin olumsuz yönleri yeme-içme ve temel gereksinimlerinin karşılanamamasının öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemesi olarak belirlemişlerdir. Az sayıda öğretmen öğretmenler arasında bilgi alışverişinin yapılamadığını belirtmiştir. Öğrenciden ziyade öğretmen açısından daha çok olumsuzluklar olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada farklı olarak öğretmenlerin ders materyallerine ulaşmada da güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu durumun dersin verimini düşürdüğü belirtilmiştir. Bu çalışmada daha önce rapor edilen öğretmenler arası bilgi alışverişindeki aksaklığa yönelik bir görüş belirtilmemiştir. Bu durumun sebebi 2017-2024 yılları arasında özellikle teknolojik iletişim yollarının artması ve gündelik hale gelmesi olabilir. Bu durum öğretmenler arası bilgi alışverişindeki eksiklik problemini doğal olarak ortadan kaldırmış olabilir. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki aralıksız eğitimin özellikle öğretmenlerin temel ihtiyaçların karşılayamaması ve bunun sonucunda motivasyonlarının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olduğu söylenebilir. Aynı şekilde yapılan birçok çalışmada (Can ve Serençelik, 2017; Can ve Şeyda, 2019; Yalçın ve Yalçın, 2018) teneffüs uygulamasının olmamasının öğretmen ve yöneticiler için en önemli sorunlardan biri olduğu rapor edilmiştir.

Aralıksız eğitimin öğrenci açısından doğurduğu olumsuz sonuçlara yönelik görüşler incelendiğinde elde edilen bulgular, çocuklarla sürekli bir arada olmanın çocuklar açısından olumsuz sonuçlar meydana getirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar çocukların sürekli sınıf içerisinde olması, enerjilerini boşaltamamaları, dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı sürekli etkinliklere dikkatini verememeleri ve güvenlik sorunları yaşamalarıdır. Güvenlik sorunları ise öğretmenin yanında yardımcı olacak ikinci bir kişinin olmamasından dolayı herhangi bir durumda sınıftan çıktığında çocuklar yalnız kalacağı için kendilerine ve çevrelerine zarar vermeleri olarak belirtilmiştir. Verilen cevaplar 300 dakikalık aralıksız eğitim için öğretmenlerin sınıftan çıkmamaları gerektiği fakat fiziksel ihtiyaçlarının olmasından dolayı bu durumlarda sınıfı kontrol edemedikleri, böylece güvenlik açısından risk oluştuğu üzerinde de yoğunlaşmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak Demirtaş vd. (2019) yaptıkları çalışmada aralıksız eğitimin öğrencilerin sıkılmasına ve dikkatlerinin dağılmasına sebep olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Dolayısı ile teneffüs uygulamasının olmaması öğrencilerin bir süre sonra derse ve anlatılanlara odaklanmalarını olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Yalar ve Yelken (2009) liselerde blok ders ile ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin önemli bir kısmının, blok ders uygulamasının onları zayıf hissettirdiği ve özellikle son saatlerdeki derslerde anlatılanları dinleme ve anlama konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmanın son aşamasında öğretmen ve yöneticilerden okul öncesi eğitim kurumlarındaki 300 dakikalık aralıksız eğitimin olumsuz sonuçlarını gidermek için sunulan çözüm önerilerini sunmaları istenmiştir. Öğretmen ve yöneticiler bu sorunların çözümü için mola hakkının verilmesi, oyun alanlarının oluşturulması, branş derslerinin olması, yönetmeliğin değişmesi, yardımcı personelin olması, öğretmenler odasının olması önerilerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara benzer şekilde Demirtaş vd. (2019) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitimin uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmen ve yöneticilerin çözüm önerilerini araştırmış; bu kapsamda, çoğunluğun normal teneffüs uygulamasına geçilmesi ya da gün içinde bir veya iki kez uzun teneffüs yapılması ve her sınıfa öğretmene destek olacak yardımcı personelin istihdam edilmesi gerektiğini önerdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada farklı katılımcılar branş uygulamasını, oyun alanlarının oluşturulmasını ve öğretmenler odasının olmasını öneri olarak gündeme getirmişlerdir. Bu çalışmada, daha önceki çalışmada rapor edilen (Demirtaş vd., 2019), öğretmenlere fazladan ek ders verilmesi yönündeki öneri ile karşılaşılmamıştır. Bu durum 2017 yılında ortaya atılan bu önerinin 2024 yılı için öğretmen ve yöneticiler tarafından dikkate alınan bir öneri olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmanın katılımcıları farklı mesleki tecrübe, yaş ve cinsiyete göre seçilerek olabildiğince çeşitlilik gösteren görüşlerin elde edilmesi planlanmıştır. Bu kapsamda çalışma dört farklı okul öncesi eğitim kurumunu kapsamaktadır. Çalışma farklı araştırma grupları ile tekrarlanabilir. Araştırmada katılımcıların görüşlerini detaylı olarak araştırabilmek yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma farklı araştırma yaklaşımları ile tekrarlanabilir. Geniş çaplı bir saha araştırması yapılarak aralıksız eğitimin olumlu/olumsuz yanları ve çözüm önerileri ortaya çıkartılabilir. Katılımcıların önerileri doğrultusunda, eğitim sürecinde yaşanan sorunların azaltılması amacıyla; Okul Öncesi Eğitim yönetmeliği ile İlköğretim Kurumları yönetmeliği birbirinden ayrılarak yeniden düzenlenmesi, personel eksikliğini gidermek amacıyla çocuk gelişimi bölümünden mezun olan yardımcı personel normu açılması, öğretmenlerin dinlenmelerine olanak sağlamak amacıyla çocukların etkinlik aralarında güvenli şekilde zaman geçireceği oyun alanlarının oluşturulması, okul öncesi eğitim kurumlarında İngilizce, jimnastik, beden eğitimi, müzik, drama gibi branş dersleri verecek öğretmen istihdamı önerileri ilgili kuruluşlarca tartışılabilir.

Kaynakça

- Ağgöl Yalçın, F. & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413784.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
- Balcı, A. G. A., Gündoğdu, K., & Çelik, A. G. N. (2012). Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 8*.
- Balcı, A. G. A., Gündoğdu, K., & Çelik, A. G. N. (2012). Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Brubaker, D. L. (1982). *Curriculum planning, the dynamics of theory and practice*. Scott Foresman & Co.
- Can, E. & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 525-542.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Demirtaş, H., Çağlar, Ç. ve Han, A. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında aralıksız eğitim yapılmasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 20*.
- Dönmez, Ö., Sözen, G., & Demirdaş, E. D. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 4(1), 59-71.
- Fidan, N. (1985). Eğitime Giriş, Alkim Yayınevi, İstanbul.
- Güzel, H. (2024). *Okul öncesi kurumlarda din ve değer eğitimi* (Doctoral dissertation). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnanlı, R. (2003). Erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu. *Ankara (5-6 Aralık 2003)*.

- Kandır, A. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin planlanması*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı 2001–2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Koçyiğit, A. (2019), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Değerler Eğitimi Yönelik Veli Tutumları (Sivas İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Tokat, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, O., Dağal, A. B., Duman, Ö. A., & Öğretmeni, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394.
- Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi*. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi – Öğretmen Eğitimi Toplantısı, 1 Şubat 2007, Antalya. İstanbul: Neta Yayınları.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> (Erişim tarihi: 23.11.2021)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html (Erişim tarihi: 23.11.2021)
- Myers, R. G. (1992). *Hayatta kalan on iki* (çev. R. A. Bakay ve E. Ünlü). İstanbul:AÇEV.
- Oktay, A. (1993). *Okul Öncesinde Kurumsal Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: T.C. MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Oktay, A., Zembat, R., Koçyiğit, S., Özdemir, A. A., Tok, E., ve Özdemir Beceren, B. (2016). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Hedef Yayınları, Ankara.
- Oral, I., Yaşar, D., & Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) & Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu.
- Özen, Ş. (2008). *Okul Öncesi Eğitim ve Aile: Anne ve Babaların Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri (Kars İli Örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi).

- Pam, C., (1996), “Child-Centered Early Childhood Education In Eastern Europe: The Step by Step Approach”, *Childhood Education*, 72(6), s.337-341.
- Rose, M. (2008). Early childhood education: *Front & center. American Teacher*, 92(5), 10-13.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ethem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 21*.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Taşpınar, M. (2009). *Öğretim kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim*. (Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi. Yayın No:3.) Ankara: PEGEM Ltd.
- Wooden, S. ve Babtiste, N. (1990). Pre/In service training requires planning. *Day Care and Early Education*. 18.34-36.
- Yalar, T., ve Yelken, T. Y. (2009). Liselerde blok ders uygulamasının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-278.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10.Baskı) Ankara: Seçkin.

BÖLÜM 26

Sergüzeşt Romanındaki Zarf ve Zarf Fiiller

Süleyman Aydeniz¹ & Hilal İşler²

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Orcid: 0000-0001-9277-529X

² Öğretmen, MEB., Orcid: 0009-00066520-5519

GİRİŞ

Dil bilgisinde zarflar, kelime gruplarında ve cümle içindeki görevi öncelikli olarak düşünülerek tanımlanmıştır. Muharrem Ergin (1983), zarfı “zarf ise kelime gruplarında sıfatın, fiilin veya başka bir zarfın manasını değiştiren isimlere verdiğimiz addır.” olarak tanımlayıp onların zaman, yer, hal ve miktar isimleri olduğunu belirtmiş ve tek başlarına sadece bir isim olduklarını kelime gruplarındaki işlevlerine göre bu adı aldıklarını açıklamıştır. Zarflar cümledeki işlevleri yönüyle sıfatlara benzemektedir. Çünkü sıfatlar da zarflar da aslında birtakım sözcüklerin özelliklerini niteleyen açıklayıcı, yardımcı anlamlı dil öğeleridir. Bu itibarla zarflar; sıfatlar, zarflar ve fiillerle tamlayan tamlanan ilişkisi içerisinde bir çeşit sözcük grubu oluşturan sözcüklerdir. Örneğin, “Ayşe kötü çalıştı”, “Bebekler yavaş yürür” “Pek güzel görüyor”, “Çok hızlı bir arabaydı.” cümlelerinde kötü, yavaş, güzel, pek, çok sözcükleri zarftır ve sırasıyla çalıştı, yürür, güzel ve hızlı kelimelerini nitelemişlerdir (Efendioğlu, 2008). Türkçede kimi zaman bazı yer, yön, zaman vs. adları yüklemi nitelediğinde “zarf” görevini üstlenir, kimi zaman da bazı dil bilgisel işleyişler “zarf”ları oluşturur (Gülsevin, 2020). Tekrar grupları ve zarf fiiller bu işleyişlerin en güzel örneklerinden olabilir.

Dilbilgisi bakımından zarflar, fiilin gerçekleşmesi ile ilgili özellikleri bildirmek için kullanılan dil birlikleridir. Zarflar tümcede fiilin tamlayıcısı olarak yer alır. Fiili-yüklemi durum, yer yön, zaman, soru ve miktar olarak belirtir. Türkçede zarfların kullanım alanı oldukça geniştir. Bu durum onların gerek oluşturulma aşamasında yararlanılan dillik yapılarla ilgili olarak yapısal bakımdan gerekse işletilme ve kullanılma aşamalarında yüklenen görevlerin çokluğundan dolayı işlevsel bakımdan oldukça çeşitlilik göstermelerine sebep olmuştur (Karpuz, 2013). Zarfın çeşitleri konusunda ise farklı görüşlerle ve farklı isimlendirmelerle karşılaşmaktayız. Genel olarak zarfların ayırımında uzmanların, yapıları ve işlevleri bakımından zarfları iki grupta ele alıp incelenmesi konusunda fikir benzerliği oluşturduğu gözlemlenmektedir. Fikret Turan, “Türkçede Zarflar Üzerine” adlı yazısında zarfları sadece sıfat ve fiilleri açıklayan kelime grupları olarak ele almanın kısıtlı bir tanım olduğunu öne sürerek zarfları kendi bağlamlarında tekrar ele almış ve yeni bir boyut getirme isteğine vurgu yapmıştır. Turan, bu bağlamda zarfları fonksiyon, semantik ve yapı başlıkları altında ele almış ve incelemiştir. Turan’ın yaptığı bu sınıflama ile zarfların tanımındaki kısıtlılığın ortadan kalktığını anlamının genişlediğini görmekteyiz.

Bu çalışmada Samipaşazade Sezai’nin Sergüzeşt adlı romanında yer alan zarfların görülme sıklığı belirlenerek Hacı Ömer Karpuz’un Türkçede Zarflar çalışması ve Zeynep Korkmaz’ın Türkiye Türkçesi Grameri kitabı dikkate alınmış ve belirlenen zarflar bu ölçütler incelenmiştir. İncelenen zarflar Milli

Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Türkçe Öğretim Programında ele alınan şekli ile sınırlandırılmıştır.

İşlevleri bakımından zarflar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen müfredatta 7. sınıfta ders olarak işlenmektedir. Konu kapsamında zarflar; durum, yer yön, miktar, soru ve zaman zarfı olarak ayrılmıştır. 2015 Türkçe Programında ‘Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.’ kazanımıyla verilen zarflar, 2019 Türkçe Programında ‘Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.’ kazanımıyla üst bilişsel bir anlam kazanmıştır. Yapısal olarak 8. sınıf konusu olan zarf fiiller 2015 Türkçe Programında fiilimsi başlığı altında “Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder.” kazanımı ile verilmiştir. 2019 Türkçe Programında ise “Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.” kazanımı “Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.” açıklamasıyla birlikte verilmiştir.

Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı Sergüzeşt metninde yer alan zarfların görülme sıklığının Hacı Ömer Karpuz’un Türkçede Zarflar ve Zeynep Korkmaz’ın Türkiye Türkçesi Grameri çalışmaları üzerine incelenmesi ve Türkçe öğretimindeki yeri ile açıklanmasıdır.

- 1- Samipaşazade Sezai’nin Sergüzeşt adlı yapıtında zarf türleri ne sıklıkla kullanılmaktadır?
- 2- Yapıtta yer alan zarfların metnin anlamına olan katkısı ne yöndedir?
- 3- Ortaokullarda zarfların öğretiminin Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki yeri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktarlardaki veriler analiz edilip sentezlenerek özetlenir ve yorumlanır (Büyüköztürk, 2013). Çalışmada Samipaşazade Sezai’ye ait olan Sergüzeşt romanı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırma Nesnesi

Araştırmanın yapılacağı kitap belirlenirken öncelikle Türkiye Türkçesiyle yazılmış ve zarfların cümleye kattığı anlamı saptamanın kolay olması, zarfların türlerine verilen örneklerin de ortaokul öğrenci seviyesine uygun olması amacıyla sade ve açık bir dilin kullanıldığı Samipaşazade Sezai’ye ait olan Sergüzeşt

romanı belirlenmiştir. Kitap belirlenirken uzman görüşü alınmış ölçütlerimize uygun olduğu tespit edilmiştir

Yazara ve Yapıta Dair

Zengin ve soylu bir ailenin mensubu olan Samipaşazade Sezai 1859'da İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Ulema ve sanatçıların bulunduğu ortamda yetişen Sezai, küçük yaştan itibaren iyi bir eğitim almıştır. Arapça, Farsça, Almanca, Fransızca dersleri almasının yanı sıra Londra'da elçilik katipliği yaptığı sıralar İngilizce de öğrenmiştir. Gördüğü eğitimin sanatçı kişiliğinin oluşmasında büyük etkisi olmuştur. Sezai Hariciye'de çalışmış daha sonra Paris'e kaçarak Jön Türkler hareketine katılmıştır. Edebiyatımıza çeviri alanında büyük katkıları olan yazarın birkaç şiiri hariç nesir alanında roman, makale, tiyatro, hikaye türünde yapıtlar kaleme almıştır. 1936 yılında İstanbul'da vefat etmiştir (Şimşek, 2020).

Gerçekçi edebiyat kuramının temsilcilerinden biri olan Samipaşazade Sezai, güncel bir konu olan köleliği ve esir ticaretini ele alan Sergüzeşt romanıyla Türk Edebiyatına yeni bir soluk getirmiştir. Sergüzeşt romanının önemini Zeynep Kerman şu sözlerle açıklamıştır. “Namık Kemal, İntibah'ta faydalı ile güzeli birleştirmeğe çalışmış, fakat Divan edebiyatı zihniyet ve üslûbundan kurtulamamıştır. Servet-i Fünuncalardan önce, ancak Sezai, Sergüzeşt'te aktüel bir konuyu estetik bir şekilde işlemiştir. Halid Ziya'dan önce ilk defa Sezai'nin Sergüzeşt'iyle roman türü, çeşitli unsurları arasında sıkı bir münasebet bulunan organik bir yapı bütünlüğü haline gelir. Sezai, Türk romanında insan - mekân arasında dengeli bir münasebet kuran ilk romancımızdır.” (Kerman, 1986)

BULGULAR

Samipaşazade Sezai'nin “Sergüzeşt” adlı eserindeki zarflara ilişkin bulgular şöyledir:

Zarf Yapan Morfemler

“Türkçedeki yükleme/nesne hali ve ilgi/tamlayan hali dışındaki bütün hal ekleri, zarf fiil ekleri ve çekim edatları (özellikle hal ekleriyle aynı dizi(paradigma)de yer alan edatlar) eklendikleri kelime, kelime grubu yahut cümlecikleri zarflattırırlar.” (Karpuz, 2013)

Tablo 1. Sergüzeşt Hikâyesinde Geçen Zarf Fiil Türlerinin Sıklık Tablosu

Zarf Fiil Ekleri	Görülme Sıklıkları
-(y)ArAk	511
-(y)Ip	173
-(y)IncA	54
-ken	50
-mAdAn	28
-DIğIndAn	12
-r mez	8
-All	4
-DIğIndA	2
Toplam	842

Tablo 1’de Sergüzeşt hikayesinde geçen zarf fiil türlerinin kullanım sıklığı sayısının 842 olduğu görülmektedir. İlgili eserde en fazla kullanılan zarf fiil türü ise 511 kullanım ile -arak’tır. Örnekler verilirken yanına geldiği kelimenin özelliğine göre aldığı farklı şekiller ayrı ayrı verilmiştir. Tabloda toplam sayı verilmiştir.

-madan metinde görülme sıklığı 19’dur.

“-Celal nasılsın? İstirabın nerde? Sorularını *durmadan* tekrar ettiği halde hiçbir cevap alamamıştı.” s.59

-meden metinde görülme sıklığı 9’dur.

“-Öyle gece yarılarında çıkan hayaletleri düşün*meden*, yaramaz çocuklara gözükken umacıardan korkmadan buralara nasıl geldin yavrucuğum?” s. 13

-erek metinde görülme sıklığı 219’dur.

“Hapsedildiği yerden çıkardılar, bir parça ekmek yiyerek büyük bir sükûnetle odasına girip yatağını yaptı.” s.18

-arak metinde görülme sıklığı 292’dur.

“Kurtuluşunu temin eden bu ateşli sözleriyle Dilber’i sakinleştirmeye çalışarak o küçük sandalla dönüyorlardı.” s. 79

-ıp metinde görülme sıklığı 71’dur.

“Dilber, yatağına çekilerek, sabaha kadar rahat edemediği yatağından alacakaranlıkta kalkıp da odasından çıkarken orada, kapısının eşiğinde siyah bir şey görünce korkarak geri çekildi.” s. 79

-ip metinde görülme sıklığı 60’tır.

“**Gelip** tekrar kanepenin üzerine düştüğü zaman anlaşılmaz bir gizli duygu etkisiyle gözleri şebnemler içinde kalmış menekşeleri andırıyordu.” s. 50

-up metinde görülme sıklığı 26’dır.

“Ses Celal Bey'in bulunduğu yerden işitile işitile büsbütün kaybolup gitmeye başladığı zaman şiddetli bir ağlamak istidadı hissedip de gücü yetmeyince, ruhu o yaşların içinde boğulma belirtileri göstererek Çamlıca'nın dağlarına, kırlarına doğru son defa olarak, "Dilber!" diye feryat etti ve bacakları ıstıraplı vücudunun ağırlığını taşımakta zayıflık gösterdiğinden ikide bir yolun ortasında oturarak evine döndü.” s. 65

-üp metinde görülme sıklığı 16’dır.

“Bu kısacık konuşma üzerine çantasından bir bebek çıkararak Dilber'e verince geleceğine dair bir emareyi kucaklayan bahtiyarlar gibi büyük bir sevinçle bebeği alıp, yattığı odadaki dolaba saklamış ve merhametsiz Sudanlı **görüp** de bütün ümit ve isteklerinin toplandığı bu gelecek hayalini kırmaması diye birisi odaya girdikçe, "Benim dolapta bir şeyim yok ki" demeyi âdet edinmişti.” s.8

-alı metinde görülme sıklığı 1’dir.

"Yavuklumu **alalı** iki ay oldu. Şimdi o beni evde dört gözle bekler! Ben de ona çabuk kavuşayım diye sevine sevine giderim. Sen bizim köy düğününe gelmedin mi?" s. 63

-eli metinde görülme sıklığı 3’tür.

"Ah! Yok. Yok. Seni kurtarırım! Derdine çare bulurum. Söyle! Bana kıymetli valideciğinden nasıl ayrıldığını, eğer **geleli** çok olmadıysa memleketinde bir nehrin kenarında başını sevgilinin kucığına dayayıp da üzerleri karla kapanmış dağ tepelerini seyreylediğin zaman gönlünde neler hissettiğini söyle!" s. 77

-ken metinde görülme sıklığı 50’dir.

“Evlerin altından geçerken saçaklardan akarak yakasından vücuduna dokunan su damlalarını hissetmiyor, ortadan yürür**ken** dizlerine kadar çıkan çamurları görmüyordu.” s. 67

-dığında metinde görülme sıklığı 1’dir.

“fakat memurluk görevlerine ait yürütme kuvvetleri kısmınca bir hatasından dolayı şüphe altında bulunduğu zaman işinden çıkarıldığında düştüğü borçların ödenmesini ve yolculuk sırasında gerekenlerin sağlanmasını düşünerek ve ara sıra hanımıyla konuşarak bir iki gün uzayan bu görüşmelerin neticesinde Dilber'in satılmasına karar verilmişti.” s. 19

-dığandan metinde görülme sıklığı 6’dır.

“halbuki kendisinin kuvvet ve cesareti eski hanımıyla Taravet'in hiddet ve şiddetiyle kırıldı**ğ**ından nefsi zorlayarak yerine getirdiği bu hizmet nefesine müthiş bir işkence gelirdi.” s. 21

-diğinde metinde görülme sıklığı 1’dir.

“Onlar önceki gün taşındılar. Dışarıya mı, nereye gittiler ben ne bileyim. Bu zavallı adamdan ne istiyorsunuz?” cevabını ver**diğ**inde Celal Bey herifin yakasını bırakarak bir müddet taşlaşmış gibi durduktan sonra...” s. 66

-diğinden metinde görülme sıklığı 6’dır.

“Bu eve geldi**ğ**inden beri daima bahsi tekrarlanan hayallerin gecenin derin karanlığı ve ancak o heybetli kubbesini gösteren yoğun sisleri içinde tek başına duran zindan tarafından ayak sesleri gelerek gittikçe yaklaşıyordu. Tüyleri diken diken olmuştu.” s. 24

-inca metinde görülme sıklığı 23’tür.

“Gürültü artmaya başlay**inca** perişan bir halde yere uzanarak, bir koluyla kilime dayanıp korku ve dehşetin olduğundan çok büyüttüğü gözlerini pencereye dikti.” s. 82

-ince metinde görülme sıklığı 31’dir.

“Aşağıdan Dilber küçücük elleriyle merdivenin yere dokunan uçlarını tutmak istey**ince**, gerçekleşmek üzere olan kutsal maksadının önüne engel çıkmasından dolayı...” s. 83

-ir -mez metinde görüme sıklığı 8’dir.

“Cevher bu nurani güzelliğın tek sığınak saydığı kucığına düştüğünü gör**ür** gör**mez** gayet zayıf ve nispetsiz derecede uzun olan kollarıyla onu kucaklayıp da matemli yüzünü gökyüzüne çevirerek diyordu ki..” s. 78

İşlevleri Bakımından Zarflar

Zarflar fiilleri niteleyen ve çeşitli yönlerden belirten kelime veya kelime gruplarıdır. Cümlede zarf tümleci görevinde bulunurlar. Niteleme zarfları fiile ‘nasıl, niçin’ gibi sorular sorularak bulunur. “İşlev, genel anlamda bir bütünü oluşturan birimlerin o bütünü oluştururken yüklendikleri görev yahut bütün içerisindeki fonksiyon olarak açıklanabilir. Dil birliğine sadece kendisini oluşturan kurucular ve bunların nasıl birleştirildikleri açısından bakılırsa yapı, o birliğin görevlendirildiği, dahil olduğu üst birliğe göre niçin görevlendirildiğine bakılırsa işlev belirlenebilir.” (Karpuz, 2013)

Zarf çeşitleri	Görülme Sıklıkları
Niteleme (Durum) Zarfı	168
Zaman Zarfı	125
Miktar Zarfı	80
Soru Zarfı	42
Yer – Yön Zarfı	24
Toplam	439

Niteleme Zarfı

"İhtiyar kadın çocuğu kucaklayarak durmadan gözlerini siliyordu." (s.26)

"Çocuk bu emirlere bir hüüün ve hayret içinde itaat etti." (s.19)

Yer – Yön Zarfı

Dilber'i kolundan çekip taş yüreklilikle ona bir iki tokat vurarak, "Şimdi dilenciliği öğrendin mi?" sualiyle bohçanın içinde ne kadar şeker, meyve varsa pencereden aşağı attı. (s.21)

"Dilber, yatağına çekilerek, sabaha kadar rahat edemediğı yatağından alacakaranlıkta kalkıp da odasından çıkarken orada, kapısının eşiğinde siyah bir şey görünce korkarak geri çekildi." (s.68)

Zaman Zarfı

"Birdenbire esircinin o büyük, o korkunç gözlerini açarak, "Gel buraya. Şimdi kırbacı çıkarırım" dediğini işitir işitmez geri döndü." (s.18)

"Kocasını aklanmak ve memuriyetini yeniden kazanmak için gündüzleri dolaşır, akşamları geç gelir, sabahları erken giderdi." (s.20)

Miktar Zarfı

"Beni çok dövüyorlar. Çok hizmet ettiriyorlar." (s.25)

"Evet efendim. Dün gece rahat uyumadıklarından istirahat etmek üzere biraz uyuyacaklar." (s.46)

Soru Zarfı

"Gözlerin niçin kızarmış?" (s.42)

"Fakat bir aynaya yansıyan şafak gibi o ruhunu gösteren parlak gözleri nasıl unutmah!" (s.60)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmada Sergüzeşt metninde yaklaşık 21646 sözcük olduğu saptanmış bunların 842'sini zarf fiiller oluştururken 439'unu ise işlevlerine göre zarflar oluşturmaktadır.

Zarflar edatlar, isimlerle ya da diğer türlerle kullanım açısından oldukça karıştırılmaktadır. Bu nedenden ötürü birçok fikir ayrılığı da meydana gelmektedir. “Yapı ile işlevin ayırt edilememesi, eksiltilerinin fark edilememesi ve bu yüzden aynı işlevde olduğu halde ayrı yapıda olduğu için farklı adlandırmalara gidilmiş olması hatta bunun da yapısal değil işlevsel adlarla yapılması büyük yanlışlara düşülmesine neden olmuştur.” (Karpuz, 2013) Hacı Ömer Karpuz kitabında bu karışıklığın ayırt edilmesi için şu örneği vermektedir. “Zarfların belirlenmesi için de onun kullanıldığı dillik yapının yeterli bütünle ele alınması zorunludur. Aksi halde tek başlarına yahut eksik yapıyla ele alındıklarında isimlerle, sıfatlarla ve edatlarla karıştırılmaları söz konusu olur. Örneğin bir cümlede zaman tamlayıcısı olarak kullanılabilen dün, bugün ve sabah kelimeleri tek başlarına birer zaman ismidir. Bunları bu biçimleriyle üzerlerine zarflaştırıcı ek/edat getirmeden bir cümlede zarf tamlayıcısı olarak kullanabilirken /+(n)Dan/, +leyin, /+(n/y)A kadar/ gibi ek ve/veya edatlarla zarflaştırarak da görevlendirebiliriz:

1. Ali dün Ankara'ya gitti.
2. Bugün işe yine geç kalmışsın.
3. Onunla sabahleyin yolda karşılaştım.
4. Bana düne kadar selam vermeyene bak!.”

Milli Eğitim Bakanlığının ve Talim Terbiye Kurulunun oluşturduğu Türkçe Öğretimi Programında zarf konusunun kazanımlarda metinlerden ve etkinliklerden kavranması daha sonra açıklanması ve öğrenciye kazandırılmasının hedeflendiğini görmekteyiz. Birçok görüş ayrılığının olduğu zarf konusu Türkçe kitap ve etkinliklerinde az öz ele alınmış edat ya da sözcük türleriyle karışmayacak şekilde verilmiştir. İlköğrenim için bu uygulama güzel bir basamak oluşturur. Fakat başka konuların öğrenimi sırasında diğer türlerden ayırımının yapılabilmesi ve farklı ele alım şekillerini görmedikleri için öğrenciler ileride bu konu ile ilgili sorunlar yaşayabilmektedir. Bu nedenlerden ötürü zarf konuları öğrencilere öğretilirken Türkçe ders kitabı içeriği zenginleştirilmeli ve bilgilerin somutlaştırıldığı etkinliklere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Bakanlığı, M. E. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Efendioğlu, S. (2008). Zarf tamlaması. *Belleten*.
- Gülsevin, S. (2020, Haziran). Zarf-fiil Eklerinin Cümle Sıralama İşlevi Ve Bunun Söz Dizimindeki Yeri Üzerine . *Belleten*, s. 135-146.
- Hunutlu, Ü. (2017). Zarf tümleci - yüklem ilişkisine farklı bir yaklaşım. *Dil Araştırmaları*. 20.
- Karahan, L. (2007), *Türkçede Söz Dizimi*, Ankara: Akçağ Yay., 12. Baskı
- Karpuz, H. Ö. (2013). *Türkçe'de Zarflar*. Denizli: Yaprak Dijital Baskı.
- Kerman, Z. (1986). *Sami Paşazade Sezai*. Ankara: Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları .
- Korkmaz, Z. (2003), *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, Ankara: TDK Yay.
- Özezen Yüceol, M. (2018). Türkçede zarf-fiiller ve zarf-fiillerde yapılaşma süreçleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24(1).
- Sezai, S. (2007). *Sergüzeşt*. Say Yayınları.
- Sezer, Ö. (2006). *Türkiye Türkçesi ağızlarında zarflar ve zarf yapımı* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şimşek, Y. (2020, Aralık 23). Sergüzeşt Romanında Estetik Unsurlar. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları* , s. 25-66.
- Turan, F. (1998). *Türkçede Zarflar Üzerine*. Ankara.

BÖLÜM 27

Türkçe Öğretiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişki: Eleştirel, Analitik, Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme Temelli Bir Çerçeve

Saadet Maltepe¹

¹ Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2800-6247

Giriş

Dil öğretimi, uzun yıllar boyunca temel olarak iletişimsel yeterliklerin kazandırılması çerçevesinde ele alınmış, dil becerileri çoğunlukla doğru ve etkili kullanım hedefleriyle sınırlandırılmıştır. Ancak özellikle son otuz yılda bilişsel psikoloji, dilbilim ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan çalışmalar, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda düşüncenin oluşumunu, düzenlenmesini ve dönüştürülmesini sağlayan temel bir bilişsel araç olduğunu ortaya koymuştur (Vygotsky, 1986; Evans & Green, 2006). Bu yaklaşım, dil öğretiminin yalnızca “nasıl söylenir” ya da “nasıl yazılır” sorularına değil, aynı zamanda “nasıl düşünülür” sorusuna da yanıt üretmesi gerektiğini göstermektedir.

Bugünün eğitim anlayışında bireylerden beklenen, bilgiyi edilgen biçimde alan değil; bilgiyi sorgulayan, analiz eden, yeniden yapılandıran ve farklı bağlamlara uyarlayabilen “etkin düşünürler” olmalarıdır. Bu beklenti, üst düzey düşünme becerilerinin eğitim programlarında merkezi bir konuma yerleşmesine yol açmıştır (OECD, 2019; Facione, 2020). Çünkü yaşamsal becerilere sahip olma ve geliştirme çoğunlukla birden fazla bilgi ve beceriyi içerir ve üst düzey düşünme becerileri bu duruma çözüm olacak çoklu ve karmaşık becerilerden oluşur. Bireyin karşılaştığı problemleri analiz edip değerlendirmesini ve ardından o problemin çözümü için bilişsel yeteneklerini işe koymasını içerir. Üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması, bireyin farklı olaylar karşısında farklı tutumlar göstererek olayların çözümünde farklı yollara başvurmasını sağlar.

Güneş (2012) üst düzey düşünmeyi bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olup süreci denetlemesi ve süreci değerlendirip iyileştirmesini içeren bir düşünme türü olarak tanımlar. Alanyazında farklı görüşler yer alsa da üst düzey düşünme becerileri yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme olarak ele alınır (Söylemez, 2018). Eleştirel, analitik, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri, bireyin hem akademik hem de toplumsal yaşamda karşılaştığı karmaşık problemlere anlamlı çözümler üretebilmesi açısından temel yeterlikler olarak değerlendirilmektedir. Düşünme süreçleri, büyük ölçüde dil aracılığıyla görünür ve işlenebilir olur. Dil öğretimi ise bu becerilerin gelişimi için en elverişli alanlardan biridir. Çünkü dil becerileri, doğası gereği üst düzey bilişsel süreçleri içerir. Doğru düşünmeyi etkin kılan bir dil öğretimi ile dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri de doğrudan gelişecektir. Okuma ve dinleme, yalnızca anlam çözme değil; çıkarım yapma, değerlendirme ve yorumlama süreçlerini kapsar. Yazma ve konuşma ise düşüncenin planlanması, yapılandırılması, gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gibi karmaşık bilişsel işlemler gerektirir (Flower & Hayes, 1981; Graham, 2018). Bu yönüyle dil becerileri, üst düzey düşünmenin hem geliştiği hem de sergilendiği temel alanlar olarak değerlendirilebilir.

Türkçe öğretimi bağlamında bakıldığında, öğretim programlarının üst düzey düşünme becerilerine vurgu yaptığı görülmekle birlikte, bu becerilerin dil becerileriyle nasıl bütünleştirileceğine ilişkin kuramsal açıklamaların sınırlı kaldığı söylenebilir. Çoğu zaman dil becerilerinin doğal ve sürekli bir bileşeni olarak düşünülmeyen bu beceriler, metin sonu sorularıyla ya da etkinliklerle ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. 2024 Türkçe dersi öğretim programında da (MEB, 2024) kavramsal beceriler başlığı altında temel beceriler, bütünsel beceriler ve üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiş, üst düzey düşünme becerileri kapsamında karar verme becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi sıralanmıştır (MEB, 2024). Ancak üst düzey düşünme becerilerinden karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile sınırlı tutulduğu belirlenmiş ve yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve analitik düşünme gibi düşünme becerilerine yönelik öğrenme çıktılarına da yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kara Özkan, 2025). Dil öğretiminin bilişsel potansiyelinin tam anlamıyla kullanılmasını engelleyen bu durum (Güneş, 2012) araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur. Bu nedenle çalışmada; Türkçe öğretiminde dil becerileri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin sistematik bir çerçeve içinde ele alınması amaçlanmıştır. Bu çalışmada üst düzey düşünme becerileri; eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırlama hem alan yazında yaygın biçimde kabul gören düşünme türlerine odaklanmayı hem de kavramsal derinliği korumayı amaçlamaktadır. Taksonomik yaklaşımlar yerine, düşünme becerilerinin dilsel süreçler içindeki işlevlerine odaklanan işlevsel bir bakış açısı benimsenmiştir.

2. Dil ve Düşünme İlişkisi

Dil, bilişsel süreçlerin dışavurumu olmanın ötesinde, düşüncenin oluşumunu ve örgütlenmesini sağlayan temel bir araçtır. Vygotsky'nin (1986) sosyokültürel yaklaşımı, dilin düşünceden bağımsız bir gösterge sistemi olmadığını; aksine, düşüncenin gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireyin dışsal sosyal etkileşimler yoluyla edindiği dilsel yapı ve kavramlar, zamanla içselleştirilerek zihinsel süreçlerin ayrılmaz bir parçası hâline gelir. Vygotsky'nin ortaya koyduğu bu etkileşimsel çerçeve, güncel bilişsel dilbilim çalışmalarıyla da desteklenmektedir. Dil, bireyin bilgiyi yalnızca aktarmasını değil; bilgiyi sınıflandırmasını, soyutlamasını ve yeniden yapılandırmasını mümkün kılar (Evans & Green, 2006). Bu bağlamda dil, “bilginin taşıyıcısı” değil, bilginin üretildiği ve anlamlandırıldığı bir bilişsel ortamdır.

Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, seslerden ve sözcüklerden oluşan bir iletişim aracı olmanın ötesinde her türlü düşünme etkinliğine mantıksal temel sağlayan bir kavramdır ve her türlü öğrenmenin temeli olduğu için de bireyin tüm öğrenme yaşantıları dil kullanımıyla ilişkilidir (Bakıner Çekin ve Çalışkan,

2020). Bu nedenle dil ve düşünme arasındaki ilişki, eğitim bilimleri ve dil öğretimi alanında uzun süredir tartışılan temel bir kuramsal problemdir. Özellikle akademik ve eğitsel bağlamlarda kullanılan dilsel yapılar, bireyin düşünme biçimlerini doğrudan etkileyen bilgisel araçlar olarak işlev görür (Mercer, Wegerif & Major, 2019). Bu çerçevede dilin düşünmeyle olan ilişkisi, yalnızca bireysel bilişsel süreçler üzerinden değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlam içinde değerlendirilmelidir.

Alanyazında dilin kültürel aktarım ve düşünce inşasındaki rolüne dikkat çeken çalışmalar, dilin bireyin dünyayı algılama, anlamlandırma ve yorumlama biçimini belirleyen temel bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Aksan, 1999; Özdemir, 2000). Aksan'a (1999) göre dil, yalnızca düşüncenin ifadesi değil, düşüncenin biçimlendiği ve sınırlandığı bir sistemdir. Bu bağlamda bireyin kavramsal dünyası, büyük ölçüde maruz kaldığı dilsel yapılara ve bu yapılar aracılığıyla kurduğu anlam ilişkilerine dayanmaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde kullanılan dilsel girdinin niteliği, öğrencilerin düşünme düzeylerini doğrudan etkileyen belirleyici bir unsur olarak ele alınmalıdır.

Türkçe öğretimi bağlamında bu ilişkinin önemi, dil becerilerinin yalnızca iletişimsel yeterlikler olarak değil, aynı zamanda bireyin bilişsel ve bilgisel gelişimini biçimlendiren araçlar olarak ele alınmasını zorunlu kılar. Çünkü dil öğretimi, bireyin anlam kurma, sorgulama ve değerlendirme süreçlerini destekleyen bir düşünme eğitimi olarak ele alındığında, dilin düşünceyi yapılandıran ve dönüştüren işlevinin kuramsal olarak temellendirilmesi ve üst düzey bilişsel hedeflerle bütünleşebilmesiyle anlam kazanabilir. Türkçe öğretimi alanındaki güncel çalışmalar, dil becerilerinin geliştirilmesi ile üst düzey düşünme becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle okuma ve yazma öğretiminin eleştirel düşünme, sorgulama ve yansıtma süreçleriyle bütünleştirilmesi, öğrencilerin bilişsel derinlik kazanmalarını desteklemektedir (Göçer, 2015; MEB, 2019; Sarıkaya, 2021). Nitelikli metinler ve üst düzey bilişsel hedefler doğrultusunda yapılandırılan dil öğretimi, öğrencilerin yalnızca dilsel yeterliklerini değil, aynı zamanda düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Aslan, 2007; Sarıkaya, Yayan & Yamaç, 2023). Bu durum, Türkçe öğretiminin dil bilgisi ve beceri kazandırmanın ötesinde, düşünmeyi yapılandıran bütüncül bir eğitim süreci olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Dil ile düşünme arasındaki bütüncül ilişki, dil becerilerinin her birinde farklı bilişsel süreçler aracılığıyla somutlaşmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri, bilişsel açıdan yalnızca bilgi alımını değil; çıkarım yapma, değerlendirme ve anlamı yeniden yapılandırma süreçlerini de içermektedir. Kintsch'in (1998) yapılandırmacı metin anlama modeli, okurun metindeki bilgiyi edilgen biçimde almadığını; ön bilgileriyle etkileşime girerek çok katmanlı bir anlam temsili oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçte analitik ve eleştirel düşünme

becerileri belirleyici bir rol üstlenmektedir. Buna karşılık konuşma ve yazma becerileri, düşüncenin üretim, düzenlenme ve yeniden yapılandırılma boyutunu görünür kılmaktadır. Flower ve Hayes'in (1981) yazma süreci modeli, yazmanın doğrusal bir aktarım değil; planlama, metinleştirme ve gözden geçirme aşamalarından oluşan karmaşık bir bilişsel süreç olduğunu göstermiştir. Güncel yazma araştırmaları ise bu süreci genişleterek, yazma sırasında yansıtıcı ve üstbilişsel düşünmenin merkezi bir işlev üstlendiğini vurgulamaktadır (Graham, 2018).

Üst düzey düşünmenin sürdürülebilirliği, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri bilinçli biçimde düzenleyebilmesiyle yakından ilişkilidir. Üstbiliş, bireyin nasıl düşündüğünü, anladığını ve öğrendiğini izleme ve yönlendirme kapasitesi olarak tanımlanmakta; bu yönüyle öğrenmenin niteliğini belirleyen temel bir üst düzenleme süreci olarak kabul edilir (Flavell, 1979). Güncel araştırmalar, üstbilişsel farkındalığın özellikle okuma ve yazma becerilerinde akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymakta; öğrencilerin metinle kurdukları bilişsel etkileşimin derinliğini belirleyen temel bir değişken olduğunu göstermektedir (Zimmerman & Schunk, 2011; Ramadhanti & Yanda 2021).

Üstbilişsel farkındalığın dil öğretimindeki en somut yansımalarından biri yansıtıcı düşünmedir. Yansıtıcı düşünme, öğrencinin anlama ve üretim süreçlerini sorgulamasına olanak tanıyarak, dil becerilerinin mekanik kullanımından bilişsel derinliğe geçişi mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle yansıtıcı düşünme, eleştirel ve analitik düşünmenin sürekliliğini sağlayan bir üst düzenleme düzeneği olarak işlev görmektedir; bireyin dilsel başarımını bilinçli biçimde değerlendirmesine ve geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Buna karşın Türkçe öğretiminde üstbiliş ve yansıtıcı düşünmenin yeterince merkeze alınmaması, öğrencilerin dil becerilerini çoğu zaman ezbere dayalı ve bağlamdan kopuk biçimde kullanmalarına yol açmaktadır. Oysa dil öğrenen bireyin, kendi öğrenme sürecini izleyen, değerlendiren ve yönlendiren “düşünen özne” olarak konumlandırılması, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için temel bir ön koşul niteliği taşımaktadır.

3. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Üst düzey düşünme becerileri, bireyin bilgiyi yalnızca hatırlaması ya da yeniden üretmesiyle sınırlı olmayan; bilgiyi sorgulama, yapılandırma, dönüştürme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bilişsel yeterlikler bütünü olarak ele alınmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri karmaşık durumlarda bulunan problemleri sınıflandırmak, elde edilen verilerden çıkarımlarda bulunmak, genelleme yapmak ve problemi çözüme kavuşturmak için edinilen bilginin ötesine geçme bilişsel kapasitesidir (Lewis ve Smith, 1993). Eğitim bilimleri alanyazınında üst düzey düşünme, özellikle karmaşık ve yapılandırılmamış durumlarla başa çıkma, bilgiyi yeni bağlamlara aktarabilme ve

düşünmeyi bilinçli biçimde düzenleyebilme kapasitesiyle ilişkilendirilmekte; bu yönüyle öğrenmenin niceliksel değil, niteliksel boyutunu temsil eder (Halpern, 2013). Güncel çalışmalar, üst düzey düşünmenin alanlardan bağımsız soyut bir beceri olmaktan ziyade, belirli öğrenme alanlarına gömülü olarak geliştiğini ve özellikle dil gibi çok katmanlı bilişsel süreçler içeren alanlarda belirginleştiğini ortaya koyar (Kuhn, 1999; Halpern, 2013; OECD, 2019). Çakır (2013), üst düzey düşünme becerilerinin temel düşünme becerilerinin sistematik bir şekilde organize edilmesini gerekli kılan akıl yürütme, bir yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, esnek düşünme, açık fikirli olma, eleştirel düşünme, planlama, karar verme, problem çözme, bilgi üretme, yaratıcı düşünme gibi pek çok bilişsel etkinliği kapsadığını ifade eder.

Dil öğretimi bağlamında üst düzey düşünme becerileri, dil becerilerinin yüzeysel kullanımından derinlemesine anlamlandırmaya geçişi mümkün kılan temel bilişsel düzenekler olarak değerlendirilebilir. Eaton (2010), günümüz dil öğretiminin artık dil bilgisini ezberlemeye ve ezberden öğrenmeye odaklanmaması gerektiğini belirtir. Bunun yerine, dil öğretimi dünyanın her yerindeki diğer insanlarla bağlantı kurmanın bir aracı olarak dil ve kültürel bilgiyi kullanmayı öğrenmek ve üst düzey düşünmek için bir alan olarak düşünülmelidir. Bu nedenle üst düzey düşünme, Türkçe öğretiminde sonradan eklenen bir hedef değil; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin doğasına içkin bir boyut olarak ele alınmalıdır. Nitekim güncel dil eğitimi yaklaşımları, dil becerilerinin ancak üst düzey bilişsel süreçlerle bütünleştirildiğinde anlamlı ve kalıcı öğrenmelere dönüşebileceğini vurgulamaktadır (Paul & Elder, 2019; Facione, 2020).

Üst düzey düşünme kavramının kuramsal temelleri, büyük ölçüde bilişsel taksonomiler aracılığıyla biçimlenmiştir. Bloom'un özgün taksonomisi ve Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından güncellenen sürümü, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarını üst düzey bilişsel işlemler olarak tanımlar. Bununla birlikte, taksonomik yaklaşımların düşünmenin bağlamsal, etkileşimsel ve süreçsel doğasını yeterince yansıtamadığı yönünde eleştiriler bulunur. Bu eleştiriler, üst düzey düşünmenin yalnızca hiyerarşik bilişsel basamaklar üzerinden değil; işlevsel, bilgisel ve bağlamsal boyutlarıyla ele alınmasını gerekli kılmıştır (Kuhn, 1999; Halpern, 2013). Bu doğrultuda alt düzey ve üst düzey düşünme ayrımı, hiyerarşik bir üstünlük ilişkisi olarak değil, işlevsel bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir. Hatırlama, tanıma ve temel anlama gibi alt düzey bilişsel işlemler, üst düzey düşünmenin gerçekleşebilmesi için gerekli ön koşulları oluşturmakta; ancak bu işlemler, sorgulama, dönüştürme ve değerlendirme süreçleriyle bütünleştirilmediğinde öğrenmenin derinleşmesini sağlayamamaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Türkçe öğretiminde sıkça karşılaşılan sorunlardan biri, sözcük bilgisi ve dil bilgisi gibi alt düzey becerilerin öğretimin nihai hedefi hâline gelmesi ve bu becerilerin üst düzey düşünme süreçleriyle yeterince ilişkilendirilmemesidir.

Bu çalışmada üst düzey düşünme becerileri; eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme ile sınırlandırılmıştır. Bu tercih, kavramsal dağılmayı önlemeyi ve dil becerileriyle doğrudan ilişkili düşünme türlerine odaklanmayı amaçlamaktadır. Alanyazında bu dört düşünme türü, birbirini tamamlayan ve çoğu zaman iç içe geçen süreçler olarak ele alınmaktadır (Paul & Elder, 2019; Facione, 2020). Eleştirel düşünme sorgulama ve değerlendirmeyi, analitik düşünme yapılandırma ve ilişkilendirmeyi, yaratıcı düşünme anlamın yeniden üretilmesini, yansıtıcı düşünme ise bu süreçlerin izlenmesini ve düzenlenmesini mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle söz konusu düşünme becerileri, dilsel alımlama ve üretim süreçlerinde bütüncül bir bilişsel çerçeve sunmaktadır.

Ayrıca çalışmada problem çözme becerisi, ayrı bir üst düzey düşünme türü olarak ele alınmamış; eleştirel, analitik, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmenin işlevsel bileşkesi olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, problem çözmenin alanyazında çoğunlukla çok boyutlu, bağlama duyarlı ve bütünlük bir yeterlik olarak tanımlanmasına dayanmaktadır (OECD, 2019). Dolayısıyla problem çözme, bu çalışmada bağımsız bir kategori olarak değil, dil becerileri aracılığıyla etkinleşen üst düzey düşünme süreçlerinin doğal bir sonucu olarak ele alınmaktadır.

4. Eleştirel Düşünme ve Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiye sorgulayıcı bir tutumla yaklaşmasını, iddiaları kanıtlar ışığında değerlendirmesini ve ulaştığı yargıları gerekçelendirmesini içeren üst düzey bir bilişsel süreçtir. Eleştirel düşünme, bireyin ve etkileşim halinde olduğu bireylerin düşüncelerini göz önünde tutarak, kendisini, çevresindeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen etkin ve organize edilmiş zihinsel bir etkinliktir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Plansız bir eylem olmayan eleştirel düşünme, problemlerin temeline yaklaşan, anlamaya yönelik, gerektiğinde önermelerde bulunulan bir akıl yürütme sürecidir (İpşiroğlu, 2015). Eleştirel düşünme ile birey, bilgilerin doğruluğunu ve değerini değerlendirme, analiz etme ve mantıklı kararlar vermek için amaçlı eylemlerde bulunabilir.

Güncel alanyazında eleştirel düşünme, yalnızca mantıksal akıl yürütme becerisi olarak değil; bilginin kaynağına, geçerliliğine ve sınırlarına ilişkin bilinçli bir farkındalığı içeren bir duruş olarak ele alınmaktadır (Paul & Elder, 2019; Facione, 2020). Bu yönüyle eleştirel düşünme, dil becerilerinden bağımsız bir yeterlik değil; dilsel alımlama ve üretim süreçleri içinde biçimlenen, dil ile karşılıklı etkileşim hâlinde gelişen bir bilişsel yetkinliktir.

Dil, eleştirel düşünmenin hem aracı hem de nesnesi konumundadır. Birey düşünmesini dil aracılığıyla gerçekleştirirken, aynı zamanda metinleri, söylemleri ve argümanları eleştirel bir bakışla çözümleyerek düşünsel derinliğini artırır. Bu karşılıklı etkileşim, özellikle Türkçe öğretimi bağlamında eleştirel düşünmenin dil becerilerinden ayrı bir öğretim alanı olarak değil, bu becerilerin

doğasına içkin bir boyut olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünmenin kuramsal çerçevesi, bu becerinin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma ve öz düzenleme gibi birbirini tamamlayan bilişsel süreçlerden oluştuğunu ortaya koymaktadır (Facione, 2020). Paul ve Elder’e (2019) göre eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünmesini entelektüel standartlar (açıklık, doğruluk, tutarlılık, derinlik ve mantıklılık) çerçevesinde sürekli olarak denetlemesini gerektiren bir süreçtir. Bu yaklaşım, eleştirel düşünmenin dilsel temsiller üzerinden gerçekleştiğini ve gelişiminin, bireyin karmaşık dilsel yapılarla karşılaşmasına ve bu yapılar üzerinde düşünmesine bağlı olduğunu göstermektedir (Kuhn, 1999).

Eleştirel düşünme, özellikle alımlama becerilerinde belirgin biçimde görünür duruma gelmektedir. Eleştirel okuma, metindeki bilgilerin sorgulanmasını, yazarın bakış açısının ve örtük varsayımlarının fark edilmesini, sunulan kanıtların yeterliliğinin değerlendirilmesini içeren etkin bir anlam kurma sürecidir (Wallace, 2003). Birey okudukları üzerinde düşünür, onları analiz ederek değerlendirir ve kendi yargılarını kullanmayı alışkanlık edinirse eleştirel bir okuma yapmış olur (Başoğlu ve Mutlu, 2012). Bireyin zihinsel gelişimine de büyük katkı sağlayan eleştirel okuma (Sever, 2003) ile anlam-metin ve bağlam arasındaki ilişki kurulmuş olur (Freire ve Macedo, 1998). Kintsch’in (1998) yapılandırmacı metin anlama modeli, okurun metni edilgen biçimde alımlamadığını; metindeki önermeleri ön bilgileriyle karşılaştırarak tutarlılıklarını sınadığını ve çok katmanlı bir anlam temsili oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde dinleme becerisi de, özellikle akademik ve ikna edici söylemlerde, dinleyicinin konuşmacının savlarını, kanıtlarını ve söylem stratejilerini eleştirel bir bakışla değerlendirmesini gerektirmektedir.

Eleştirel dinlemede, bireyin dinlediklerini net bir biçimde kavraması, dinlediklerinden hareketle sorgulayıcı bir biçimde değerlendirmelerde bulunması ve bir sonuca varması gerekir (Azizoğlu, 2020). Güncel çalışmalar, eleştirel dinlemenin öğretim süreçlerinde sıklıkla ihmal edilmesine karşın, eleştirel düşünmenin gelişimi açısından temel bir alan olduğunu vurgulamaktadır (Mercer, Wegerif & Major, 2019). Oysa eleştirel dinleme, öğrenilen bilgilerin dil girdisiyle etkileşim kurmasına yardımcı olarak diğer dil becerilerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmasında önemli bir rol oynar (Vandergrift ve Goh, 2012).

Üretim becerileri bağlamında eleştirel düşünme, en somut biçimde yazma ve konuşma süreçlerinde gözlemlenmektedir. Tartışmacı yazma, bireyin bir savı gerekçelendirmesini, kanıt sunmasını ve karşı görüşleri dikkate alarak tutarlı bir metin yapısı oluşturmalarını gerektirir; bu yönüyle eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme ve öz düzenleme boyutlarını bütüncül biçimde harekete geçirir (Graham, 2018). Eleştirel yazma, bireyin üst düzey zihinsel becerileri vasıtasıyla metinler ortaya koyması gereken bir yazma biçimidir. Bireyin bunu yaparken de eleştirel düşünebilme, tartışma, çıkarımlarda bulunma, yorumlama, sorgulama,

analiz ve sentez vb. becerilerini de geliştirmesi gerekmektedir (Tiryaki ve Ateş, 2021).

Flower ve Hayes'in (1981) yazma sũreci modeli, yazmanın dũřũncenin basit bir aktarımı değil; dũřũncenin sınılandığı, yeniden dũzenlendięi ve geliştirildiği karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Konuşma becerisi ise eleştirel dũřũnmenin diyalojik ve toplumsal boyutunu gũrũnũr kılmakta; tartışma, mũnazara ve akademik sunum gibi sũzlũ ũretim tũrleri, bireyin dũřũncelerini gerekçelendirmesini ve karşıt gũrũřlerle etkileşime girmesini zorunlu kılmaktadır (Mercer, Wegerif & Major, 2019).

Tũrkçe ũęretimi açısından eleştirel dũřũnmenin geliştirilmesi, dil becerilerinin içerik ve sũre boyutlarında yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Metin seçimi, soru tũrleri, tartışma ortamları ve yazma gũrevleri; ũęrenciyi yalnızca doğru yanıtı bulmaya değil, dũřũncesini gerekçelendirmeye, değerlendirmeye ve yeniden yapılandırmaya yũnlendirmelidir. Bu bağlamda eleştirel dũřũnme, Tũrkçe ũęretiminde anlamın yũzeyden derine taşınmasını sağlayan temel bir bilişsel araç olarak değerlendirilmeli; dil becerileri aracılığıyla geliştirilen eleştirel dũřũnmenin, bireyin hem akademik okuryazarlığını hem de toplumsal katılımını gũçlendiren bir yeterlik olduğu gũz ũnũnde bulundurulmalıdır.

5. Analitik Dũřũnme ve Dilsel Yapılandırma

Analitik dũřũnme, karmaşık bir bũtũnũn bileşenlerine ayrılması, bu bileşenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve elde edilen bulguların anlamlı bir yapı içinde yeniden dũzenlenmesini içeren ũst dũzey bir bilişsel sũretir. Analitik dũřũnme; birçok alt bileşenin etkileşim içinde çalıştığı ũst dũzey bir zihinsel beceridir (Kocabaş, 2021). Eğitim bilimleri alanyazınında analitik dũřũnme; mantıksal tutarlılık, kavramsal netlik ve yapılandırılmış akıl yũrũtme ile ilişkilendirilmekte; bireyin bilgiyi yũzeyssel olarak tanımanın ũtesine geçerek ilişkisel ve hiyerarşık bir anlam ũrgũsũ kurmasını mũmkũn kılan temel bir dũřũnme biçimi olarak ele alınmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001; Halpern, 2013). Analitik dũřũnme Bloom'un taksonomisine gũre ele alındığında, sũreci bũtũnũ parçalara ayırma, parçaları yeniden tanımlama, sınıflandırma, bilgileri parçalardan hareketle toplama ve nihayetinde bũtũne erişme işlemlerini içerir (Gũneř, 2012). Bu yũnũyle analitik dũřũnme, ũst dũzey dũřũnme becerileri içinde hem eleştirel hem de yaratıcı dũřũnmenin bilişsel zeminini oluşturan temel bir yapılandırma mekanizmasıdır.

Dil becerileri açısından bakıldığında analitik dũřũnme, anlamın hem alımlama hem de ũretim sũrelerinde ũrgũtlenmesini sağlayan merkezi bir bilişsel işleve sahiptir. Dil, analitik dũřũnmenin yalnızca uygulama alanı değil; aynı zamanda bu dũřũnme biçiminin doğrudan aracı konumundadır. Sũzcũkler, tũmceler ve metinler arasındaki anlamsal ve yapısal ilişkiler, analitik dũřũnmenin temel nesnelerini oluşturur. Bu nedenle dilsel yapıların ũzũmlenmesi, analitik

düşünmenin en doğal ve görünür uygulama alanlarından biri olarak değerlendirilir (Kuhn, 1999; Halpern, 2013). Türkçe öğretimi bağlamında analitik düşünme çoğu zaman metin çözümleme, paragraf bilgisi ya da dil bilgisi öğretimi gibi alanlarda dolaylı ve parçalı biçimde ele alınmaktadır. Oysa analitik düşünme, bu alanların her birini bir araya getiren üst bir bilişsel çerçeve sunmakta; dilsel yapılandırmanın arka planındaki düşünsel düzeni görünür kılmaktadır.

Alımlama becerileri bağlamında analitik düşünme, özellikle okuma ve dinleme süreçlerinde belirginleşmektedir. Analitik okuma, metni yalnızca içerik düzeyinde anlamayı değil; metnin yapısal örgüsünü, söylem akışını ve mantıksal ilişkilerini çözümlemeyi gerektirir. Okur bu süreçte ana düşünceyi destekleyen alt düşünceleri belirler, neden-sonuç ve karşılaştırma ilişkilerini çözümler, metnin türsel özelliklerini fark ederek anlamı bütüncül bir yapı içinde yeniden kurar (Grabe & Stoller, 2019). Kintsch'in (1998) yapılandırmacı metin anlama modeli, okurun metni mikro ve makro yapılara ayırarak bu yapılar arasında tutarlılık ilişkileri kurduğunu ortaya koymakta; bu sürecin analitik düşünmenin parçalama ve yeniden yapılandırma işlevleriyle doğrudan örtüştüğünü göstermektedir. Benzer biçimde dinleme becerisi de, özellikle bilgi yoğun ve akademik söylemlerde, dinleyicinin söylemi ana hatlarıyla izleme, ayrıntıları sınıflandırma ve söylemin genel örgüsünü zihinsel olarak yapılandırmasını gerektirir. Bu yönüyle analitik dinleme, eleştirel dinlemenin bilişsel ön koşulu olarak değerlendirilebilir (Mercer, Wegerif & Major, 2019).

Üretim becerileri bağlamında analitik düşünme, en somut biçimde yazma ve konuşma süreçlerinde gözlemlenmektedir. Yazma, düşüncenin planlanmasını, düzenlenmesini ve mantıksal bir yapı içinde sunulmasını gerektiren karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Flower ve Hayes'in (1981) yazma süreci modeli, yazma sürecinde planlamanın merkezi rolünü vurgulamakta; bu planlamanın büyük ölçüde analitik düşünmeye dayandığını ortaya koymaktadır. Yazılı anlatımda analitik düşünme; paragraf yapısının oluşturulması, metin türüne uygun örgütlenme ve bağdaşıklık unsurlarının bilinçli kullanımı yoluyla somutlaşır. Yazar, ana düşünce ile destekleyici düşünceler arasında açık ve izlenebilir ilişkiler kurarak düşüncesini hiyerarşik bir düzen içinde sunar (Graham, 2018). Konuşma becerisinde ise analitik düşünme, özellikle açıklayıcı, bilgilendirici ve akademik söylemlerde öne çıkmakta; sunum ve tartışma gibi sözlü üretim türlerinde düşüncenin planlı, tutarlı ve dinleyici tarafından izlenebilir biçimde yapılandırılmasını sağlamaktadır.

Analitik düşünme, dil bilgisi ve söylem öğretimiyle de doğrudan ilişkilidir. Dil bilgisi öğretimi, çoğu zaman kural temelli ve ezbere dayalı bir alan olarak algılansa da, özünde dilsel yapıların işlevsel analizini gerektirir. Sözcük türleri, tümce yapıları ve metin içi ilişkiler, analitik çözümleme yoluyla anlam kazanmakta; bu çözümleme, dil bilgisini metinden ve kullanımdan koparmayan

bir düşünme zemini oluşturmaktadır (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 2016). Türkçe öğretimi açısından analitik düşünmenin geliştirilmesi, dil becerilerinin yapı ve anlam boyutlarının bütüncül biçimde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Metin çözümleme, yazmayı planlama ve dil bilgisi çalışmalarının analitik düşünme ekseninde yapılandırılması, öğrencilerin dilsel tutarlılık ve anlam kurma becerilerini güçlendirmektedir. Bu yönüyle analitik düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin de ön koşulu niteliğindedir; metni ve düşünceyi çözümleyemeyen bireyin bu düşünceyi sorgulaması ya da dönüştürmesi güçleşmektedir. Dolayısıyla analitik düşünme, Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin bütüncül gelişimi açısından temel bir dayanak olarak değerlendirilmelidir.

6. Yaratıcı Düşünme ve Dilsel Üretkenlik

Yaratıcı düşünme, bireyin var olan bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak özgün, esnek ve anlamlı ürünler ortaya koymasını sağlayan üst düzey bir bilişsel süreçtir. Eğitim bilimleri alanyazınında yaratıcılık, yalnızca sanatsal üretime özgü bir özellik olarak değil; problem çözme, anlam üretme ve yeni bakış açıları geliştirme kapasitesi olarak ele alınmaktadır (Runco & Jaeger, 2012; Sawyer, 2012). Bu yönüyle yaratıcı düşünme, eleştirel sorgulama ve analitik yapılandırmadan beslenen; ancak anlamın yeniden üretimine ve olasılık alanlarının genişletilmesine odaklanan özgün bir düşünme boyutu olarak değerlendirilmektedir.

Lipman (2003), yaratıcı düşüncenin pek çok özelliğinin olduğunu ancak orijinallik, üretkenlik, hayal gücü, bağımsızlık, deney, bütüncülük, anlatım, kendini aşmışlık, hayret, verimlilik, doğurtma ve yenilikçilik gibi özelliklerinin daha çok öne çıktığını belirtir. Dil becerileri bağlamında yaratıcı düşünme, özellikle dilsel üretimin çeşitlenmesi, anlamın dönüştürülmesi ve bireysel yorumun görünür kılınması süreçlerinde belirginleşmektedir. Bugün sürekli değişim gösteren, yenilikçi dünya ortamında, farklı durumlardaki karmaşık sorunları çözebilmek için giderek daha fazla yeni düşünce üretmeye gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime karşılık olarak değişen dünyanın değişen parametrelerine göre süregelen durumları yeniden yorumlamayı bilen, yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır (Ahıskalı, 2024).

Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünme çoğu zaman yaratıcı yazma etkinlikleriyle sınırlı bir uygulama alanına indirgenmekte; oysa yaratıcı düşünme, yalnızca yazma becerisinin değil, okuma, dinleme ve konuşma dâhil olmak üzere tüm dil becerilerinin anlam derinliğini artıran bilişsel bir boyut olarak ele alınmalıdır. Yaratıcı düşünme, metni anlama, yorumlama ve yeniden anlamlandırma süreçleriyle bütünleştirildiğinde öğrencilerin dilsel üretkenliğine katkı sağlayacaktır.

Yaratıcı düşünmenin kuramsal boyutları, Torrance'ın 1966'da geliştirdiği yaratıcı düşünme testinde; akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma bileşenleri (Kim, 2006) üzerinden açıklanmış; güncel yaklaşımlar ise yaratıcılığı bireyin bağlam içinde anlamlı ve uygun çözümler üretebilme kapasitesi olarak yeniden tanımlamıştır. Bu yaklaşımlar, yaratıcılığın yalnızca bireysel bilişsel bir özellik değil, aynı zamanda sosyokültürel etkileşimler içinde gelişen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Sawyer, 2012). Dil, bu süreçte hem yaratıcılığın aracı hem de ürünü olarak işlev görmekte; sözcük seçimleri, anlatım biçimleri, metaforlar ve anlatı yapıları bireyin yaratıcı düşünme kapasitesini yansıtan temel dilsel göstergeler olarak öne çıkmaktadır.

Alımlama becerileri bağlamında yaratıcı düşünme, anlamın tekil ve sabit olmadığı durumlarda belirginleşmektedir. Yorumlayıcı okuma, okurun metindeki boşlukları doldurmasını, örtük anlamları fark etmesini ve metni farklı bakış açılarından yeniden anlamlandırmasını gerektirir. Rosenblatt'ın (1978) işlemsel okuma kuramı, anlamın metinle okur arasındaki etkileşimde üretildiğini vurgulayarak yaratıcı düşünmenin okuma sürecindeki bilişsel temelini açıklamaktadır. Metinlerarasılık da bu sürecin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır; okurun bir metni başka metinlerle, deneyimlerle ve bağlamlarla ilişkilendirerek özgün anlamlar üretmesini mümkün kılmaktadır (Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm, 2011). Dinleme becerisinde ise yaratıcı düşünme, özellikle anlatı türlerinde ve sözlü edebiyat ürünlerinde ortaya çıkmakta; dinleyici anlatıyı zihinsel imgelerle tamamlayarak olası senaryolar üretmekte ve anlatının anlam alanını genişletmektedir. Bu yönüyle yaratıcı dinleme, pasif bir alımlama süreci değil, etkin ve üretken bir bilişsel süreçtir.

Üretim becerileri bağlamında yaratıcı düşünme, en görünür biçimde yazma ve konuşma süreçlerinde gözlemlenmektedir. Yazma, bireyin düşüncelerini özgün biçimde yapılandırmasını, yeni anlam ilişkileri kurmasını ve dili dönüştürerek kullanmasını gerektiren yaratıcı bir anlam inşa etme etkinliğidir (Graham, 2018). Yaratıcı yazma; bakış açısı değiştirme, türler arası geçiş, anlatının yeniden kurgulanması ve metafor kullanımı gibi stratejiler aracılığıyla yaratıcı düşünmeyi doğrudan harekete geçirir. Bununla birlikte yaratıcı düşünme, yalnızca edebî metinlerle sınırlı olmayıp bilgilendirici ve tartışmacı metinlerde de özgün yapılandırma ve ifade biçimleri yoluyla ortaya çıkabilmektedir. Konuşma becerisinde ise yaratıcı düşünme, doğaçlama konuşmalar, tartışmalar ve anlatı temelli sözlü üretimlerde belirginleşmekte; bireyin bağlama ve dinleyiciye göre söylemini esnek biçimde yeniden kurgulamasını mümkün kılmaktadır (Sawyer, 2012).

Türkçe öğretimi açısından yaratıcı düşünmenin sistemli biçimde geliştirilmesi, dil becerilerinin anlam üretme ve dönüştürme başarımını belirgin biçimde artırmaktadır. Yaratıcılığın öğretim sürecine bilinçli biçimde birleştirilmesi, öğrencinin dili yalnızca doğru kullanmasını değil; dili yeniden

üretmesini, dönüştürmesini ve kişisel anlamlarla zenginleştirmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle yaratıcı düşünme, analitik düşünmenin sağladığı yapılandırma ve eleştirel düşünmenin sunduğu sorgulama zemininde yükselen; Türkçe öğretiminde dilsel üretkenliğin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir.

7. Yansıtıcı Düşünme ve Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi düşünme, anlama ve üretim süreçlerini bilinçli biçimde izlemesini, değerlendirmesini ve yeniden düzenlemesini içeren üst düzey bir bilişsel süreçtir. Eğitim bilimleri alanyazınında yansıtıcı düşünme, çoğunlukla üstbilişsel farkındalıkla ilişkilendirilmekte; bireyin neyi, nasıl ve neden öğrendiğine ilişkin düşünmesini sağlayan bir üst düzenleme aracı olarak ele alınmaktadır (Flavell, 1979; Zimmerman & Schunk, 2011). Bu yönüyle yansıtıcı düşünme, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme süreçlerinin sürekliliğini ve etkililiğini sağlayan bütünleştirici bir düşünme boyutu niteliği taşımaktadır.

Dil becerileri bağlamında yansıtıcı düşünme, bireyin dilsel alımlama ve üretim süreçlerine dışarıdan bakabilmesini ve bu süreçleri bilinçli biçimde düzenleyebilmesini mümkün kılar. Birey, okuduğunu ya da dinlediğini nasıl anladığını; yazarken ya da konuşurken düşüncesini nasıl yapılandırıldığını sorguladığında, dil becerileri mekanik bir kullanım alanı olmaktan çıkarak bilişsel derinlik kazanan bir öğrenme alanına dönüşmektedir. Bu durum, yansıtıcı düşünmenin dil öğretiminde yalnızca destekleyici bir unsur değil, öğrenmenin niteliğini belirleyen temel bir boyut olduğunu göstermektedir (Schön, 1983; Zimmerman & Schunk, 2011).

Yansıtıcı düşünme, özellikle alımlama becerilerinde bireyin anlama sürecini izlemesi ve değerlendirmesi yoluyla görünür hâle gelmektedir. Okuma ve dinleme süreçlerinde bireyin “metni nasıl anladığını”, “hangi stratejileri kullandığını” ve “anlamada nerede zorlandığını” fark etmesi, üstbilişsel farkındalığın gelişmesini sağlamaktadır. Bu farkındalık, anlamın yüzeysel düzeyde kalmasını engelleyerek eleştirel ve analitik düşünmenin derinleşmesine zemin hazırlamaktadır.

Üretim becerileri bağlamında yansıtıcı düşünme, özellikle yazma sürecinde belirginleşmektedir. Yazma, yalnızca düşüncenin dışavurumu değil; aynı zamanda düşüncenin gözden geçirildiği, yeniden yapılandırıldığı ve geliştirildiği bir bilişsel etkinliktir. Flower ve Hayes’in (1981) yazma süreci modeli, gözden geçirme aşamasının yazmanın merkezî bir bileşeni olduğunu ortaya koymakta; bu aşamanın doğrudan yansıtıcı düşünmeye dayandığını göstermektedir. Yazma sırasında bireyin kendi metnini eleştirel biçimde değerlendirmesi, dilsel tercihlerinin farkına varması ve metnini yeniden düzenlemesi, üstbilişsel kontrolün etkinleştiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Graham, 2018). Yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin

yaratıcı yazma becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Ekinci Çelikpazu ve Erdoğan, 2020). Ayrıca bu yazma etkinliklerinin geleneksel yazma yöntemlerine göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili ve verimli bir sınıf ortamı oluşturduğuna da değinilmiştir (Elçi, 2018).

Konuşma becerisinde yansıtıcı düşünme ise bireyin kendi sözlü performansını değerlendirmesi ve iletişim sürecini düzenlemesi yoluyla ortaya çıkmaktadır. Tartışma, sunum ve akademik konuşma gibi sözlü üretim türlerinde bireyin geri bildirimlere göre söylemini yeniden yapılandırması, düşüncesini daha açık ve tutarlı hâle getirmesi, yansıtıcı düşünmenin toplumsal ve etkileşimsel boyutunu görünür kılmaktadır (Mercer, Wegerif & Major, 2019). Bu süreç, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin sözlü üretimde sürdürülebilir biçimde kullanılmasını desteklemektedir.

Türkçe öğretimi açısından yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi, öğrencinin dil öğrenme sürecinde “düşünen özne” olarak konumlandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Ancak Türkçe öğretiminde üstbilgi ve yansıtıcı düşünmenin çoğu zaman örtük bırakıldığı; dil becerilerinin doğru–yanlış odaklı ve ürün merkezli yaklaşımlarla ele alındığı görülmektedir. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenme günlükleri ve süreç temelli geri bildirim uygulamalarının öğrencilerin dilsel farkındalıklarını ve üst düzey düşünme becerilerini güçlendirdiği unutulmamalı ve Türkçe öğretiminde bu uygulamalara bunlara yer verilmelidir.

Bu bağlamda yansıtıcı düşünme, Türkçe öğretiminde eleştirel sorgulamanın, analitik yapılandırmanın ve yaratıcı üretimin sürekliliğini sağlayan üst düzey bir düzenleme mekanizması olarak değerlendirilmelidir. Dil becerileri aracılığıyla geliştirilen yansıtıcı düşünme, bireyin yalnızca daha iyi anlamasını ve üretmesini değil; kendi öğrenme sürecini bilinçli biçimde yönetmesini de mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle yansıtıcı düşünme, Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin bütüncül gelişimini tamamlayan vazgeçilmez bir düşünme boyutu niteliği taşımaktadır.

8. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişki bütüncül bir kuramsal çerçeve içinde ele alınmıştır. Eleştirel, analitik, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin; okuma, dinleme, yazma ve konuşma süreçleriyle karşılıklı etkileşim içinde geliştiği, bu etkileşimin ise dil öğretiminin bilişsel niteliğini doğrudan belirlediği ortaya konmuştur. Bu bağlamda üst düzey düşünme becerileri, dil öğretimine sonradan eklenen ya da ayrı bir öğretim alanı olarak ele alınabilecek yeterlikler değil; dilsel alımlama ve üretim süreçlerinin doğasına uygun bilişsel boyutlar olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada yapılan kuramsal çözümlemeler, dil ile düşünme arasındaki ilişkinin doğrusal değil, döngüsel ve etkileşimsel bir yapı sergilediğini

göstermektedir. Eleştirel düşünme, bireyin dilsel girdileri sorgulamasını ve değerlendirmesini mümkün kılar; analitik düşünme, bu girdilerin yapısal ve anlamsal ilişkilerinin çözümlenmesini sağlamaktadır. Yaratıcı düşünme, sorgulama ve çözümleme süreçlerinden beslenerek anlamın yeniden üretilmesine ve dilsel üretimin çeşitlenmesine olanak tanımakta; yansıtıcı düşünme ise tüm bu süreçleri izleyen, düzenleyen ve sürdürülebilir kılan üst düzey bir metabilşsel mekanizma olarak işlev görmektedir. Bu düşünme türlerinin her biri, farklı dil becerilerinde farklı ağırlıklarla görünür hâle gelse de, dilsel etkinlikler sırasında eş zamanlı ve bütünlükli biçimde işlemektedir.

Bu kuramsal çerçeve, Türkçe öğretiminde dil becerilerinin düşünmeden bağımsız ele alınamayacağını açık biçimde ortaya koymaktadır. Okuma ve dinleme becerileri, anlamı sorgulama, çözümleme ve yapılandırma süreçleriyle; yazma ve konuşma becerileri ise düşüncenin planlanması, düzenlenmesi, dönüştürülmesi ve değerlendirilmesiyle iç içe geçmiş durumdadır. Dolayısıyla üst düzey düşünme becerileri, Türkçe öğretiminin ikincil ya da örtük hedefleri değil, öğretim sürecinin merkezî bileşenleri olarak konumlandırılmalıdır. Bu yaklaşım, Türkçe öğretimini mekanik beceri kazandırma anlayışından uzaklaştırarak, anlam kurma ve düşünme temelli bir öğrenmeye yönlentmektedir.

Problem çözme becerisi ise bu çalışma kapsamında, eleştirel, analitik, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmenin işlevsel bileşkesi olarak ele alınmıştır. Dil becerileri aracılığıyla etkinleşen bu düşünme biçimleri, bireyin karşılaştığı dilsel ve bilişsel problemlere anlamlı, esnek ve bağlama duyarlı çözümler üretmesini mümkün kılmaktadır. Bu bakış açısı, problem çözmeyi Türkçe öğretiminin ayrı bir içerik alanı olarak değil, üst düzey düşünmenin doğal ve kaçınılmaz bir çıktısı olarak değerlendirmeyi önermektedir. Bu çerçevede Türkçe öğretimi programlarının; dil becerilerini üst düzey düşünme hedefleriyle bütünleştirmesi, metin temelli öğretimde sorgulama, çözümleme ve yeniden üretimi merkeze alması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca dilsel ürünü değil, düşünme sürecini de dikkate alması önem taşımaktadır. Benzer biçimde öğretmen yetiştirme programlarında da üst düzey düşünme becerilerinin dil öğretimiyle ilişkisi, kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla ele alınmalı; öğretmen adaylarının dili bir düşünme ve anlam üretme aracı olarak kullanma yeterlikleri sistemli biçimde geliştirilmelidir.

Sonuç olarak Türkçe öğretimi, dili doğru ve etkili kullanmanın ötesinde; düşünen, sorgulayan, üreten ve kendi öğrenme süreçlerini yöneten bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşımaktadır. Üst düzey düşünme becerileriyle bütünleştirilmiş bir dil öğretimi anlayışı, bu sorumluluğun hem kuramsal hem de pedagojik temelini güçlendirmekte; Türkçe öğretimini bilişsel derinliği yüksek, anlam merkezli ve üretken bir eğitim alanı olarak yeniden konumlandırmaktadır.

Kaynakça

- Ahıskalı, E. E. (2024). Yaratıcı yazma uygulamalarında kullanılabilecek bir etkinlik örneği: SCAMPER ve karartma tekniği ile yaratıcı şiir yazabilme. N. Başoğlu (Ed.) içinde, *Uyumlu Bir Rastlaşma: Çocuğun Dünyası Kelimenin Gücü* içinde, (ss. 49-65). Pegem Akademi.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aslan, C. (2007). Research on self-perceptions of pre-service turkish lan guage teachers in turkey with regard to problem solving skills. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), s.250-256.
- Azizoğlu, N.İ. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bakıner Çekin, A. ve Çalışkan, H. (2020). Dil ve kültür üzerine. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 163-175.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimiye uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2011). *Teaching literature to adolescents*. New York: Routledge.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (2016). *The grammar book: Form, meaning, and use for English language teachers* (3rd ed.). Boston: National Geographic Learning.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Eaton, S. E. (2010). Global trends in language learning in the twenty-first century. Calgary, Canada: Onate Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510276.pdf>.
- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Erdoğan, R. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma

- becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.
- Ertay Kılıç, H., & Şen, A. I. (2014). Turkish adaptation study of UF/ EMI critical thinking disposition instrument. *Education and Science*, 39(176), 1-12. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3632>.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. New York: Routledge.
- Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. S. Ayhan (Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. <https://doi.org/10.16916/aded.39222>.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127- 146.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York: Psychology Press.
- İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. Say Yayınları.
- Kara Özkan, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üst düzey düşünme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68-89. Doi: 10.48066/kusob.1611586.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kocabaş, H. (2021). Ortaokul fen bilimleri dersi 8. Sınıf enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin analitik

düşünme becerilerine ve çevresel tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi.

- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2019). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. London: Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1–8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Kavramsal beceriler. <https://tymm.meb.gov.tr/-beceriler/kavramsalbeceriler>. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye yüzyılı maarif model 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar. Ankara: MEB Yayınları.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: What students know and can do*. Paris: OECD.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ramadhanti, D., & Yanda, D. P. (2021). Students' metacognitive awareness and its impact on writing skill. *International Journal of Language Education*, 5(3), 193–206. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i3.18978>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 71-89. <https://doi.org/10.48066/kusob.901731>
- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Tiryaki, E.N. ve Ateş, B. (2021). Tartışmacı metin bağlamında eleştirel yazma öğretimine ait izlençe önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 153-166.
- Vandergrift, L., ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. London: Palgrave Macmillan.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

BÖLÜM 28

Maarif Model Kapsamında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Serap Nur Duman¹

¹ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-4535-2144

GİRİŞ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sunduğu yenilikçi öğretim uygulamaları, öne çıkardığı yetkin ve erdemli insan profili, geliştirdiği erdem-değer-eylem çerçevesi ve program bileşenlerinde yaptığı katkılar ile öğretim programlarını yeniden şekillendirmiştir (MEB, 2024;2025). Bu nedenle uygulanan yeni eğitim felsefesini anlamak, geliştirilen yeni öğretim programlarını değerlendirmek önemlidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen ve eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanmaya başlanan öğretim programlarına ilişkin bilimsel araştırmalar, lisansüstü tezler ve projeler yapılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda özellikle kapsamlı bilimsel araştırma süreciyle öne çıkan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi ve sonuçlarının paylaşılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışma ile maarif model ile ilişkili lisansüstü tezlerin incelenmesi ve elde edilen bulguların ayrıntılı sunulması amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak çalışmada yer alan lisansüstü tezler düzeylerine göre, yılına göre, tez yazarlarının cinsiyetine göre, tezlerin tamamlandığı üniversite/enstitü/anabilim dalı ölçütüne göre, tezlerde kullanılan yöntem/araştırma model/veri toplama aracı/örneklem birimine göre incelenmiştir. Böylelikle elde edilen bulguların, maarif model ve maarif modeli öğretim programları hakkında yapılacak yeni araştırmalara ve lisansüstü tez çalışmalarını katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Yapılan bu çalışma bir nitel araştırma çalışmasıdır. Araştırma kapsamında yer alan lisansüstü tezlerin doküman analizi kullanılarak veri analizi gerçekleştirildiği için nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem, doküman analizi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin tek başına ya da birlikte kullanılmasıyla gerçekleştirilen bilimsel araştırmalardır (Sönmez & Alacapınar, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu olarak araştırmada 31 lisansüstü tez yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan tezler Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olarak yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan tezlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmaktadır.

Araştırmada yer alan tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	Tez Sayısı
2024	1
2025	30
Toplam	31

Tablo 1’de görüldüğü gibi tezlerin çoğunluğu 2025 yılında gerçekleştirilmiştir. 2024 yılında tamamlanan tek tez ise, Aralık 2024 tarihli yayınlanmıştır.

Tablo 2

Araştırmada yer alan tezlerin düzeylerine göre dağılımı

Tez Düzeyleri	Tez Sayısı
Yüksek Lisans	31
Doktora	-
Toplam	31

Tablo 2’de görüldüğü gibi tamamlanan lisansüstü tezlerin tamamı yüksek lisans düzeyinde gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunda yer alan tezlere ilişkin kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanan belirtke tablosudur. Bu belirtke tablosu; tezin gerçekleştiği yıl ve arama yapılan anahtar kelime olarak iki boyutlu hazırlanmıştır. Tezlere erişim sürecinde kullanılan anahtar kelime “Maarif Model”dir. Bu anahtar kelime kullanılarak “Tümü” seçeneğinde “Tez adı”nda tarama yapılmış ve toplam 34 lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. Ancak 34 tezin 3 tanesi erişime kapalı olduğu için çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Böylece 2024-2025 yıllarında tamamlanan 31 yüksek lisans tezi çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada yer alan lisansüstü tezler, Ulusal Tez Merkezi’nin resmi web sayfasından araştırmacı tarafından bulunmuş ve kaydedilmiştir. Tarama süreci, tarama yaparken kullanılan anahtar kelime ve elde edilen tarama sonuçlarında araştırmacının hiçbir müdahalede bulunmadığını teyit etmek için çalışmada yer almayan farklı bir araştırmacıdan teyit alınmıştır. Yapılan tarama süreci aynı işlem adımları ve aynı anahtar kelime ile gerçekleştirilmiş ve aynı sayıda teze ulaşıldığı belirlenmiştir. Bu sayede çalışma grubunu oluşturan lisansüstü tezlerin doğruluğu ve güvenilirliği kontrol edilmiştir (Creswell, 2017).

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi doküman analizinden faydalanılarak tamamlanmıştır. Doküman analizi; dokümanlara ulaşma, kontrol etme, anlama, veriyi analiz etme ile veriyi kullanma şeklinde beş aşamada tamamlanmaktadır (Forster, 1995’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu aşamalara uygun olarak bu çalışmada doküman analizi yapılırken takip edilen işlemler şöyledir; dokümanlar Ulusal Tez Merkezinin resmi web sayfasından temin edilmiş

(dokümanlara ulaşma), dokümanların doğruluğu için farklı bir araştırmacıdan teyit alınmıştır (kontrol etme), dokümanların kullanılan anahtar kelimeyle uyumlu bir içeriğe sahip olup olmadığı incelenmiştir (anlama), lisansüstü tezler belirtke tablosu yardımıyla analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır (veriyi analiz etme), elde edilen bilgiler tabloların hazırlanmasında kullanılmış ve bulgulara sunulmuştur (veriyi kullanma).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışma gerçekleştirilirken her aşama ayrıntılı açıklanmış ve raporlanmıştır. Verilerin elde edilmesi, analizi ve bulguların hazırlanmasında yapılan işlemler farklı araştırmacılar tarafından tekrar edilebilir ve kontrol edilebilir niteliktedir. Bu kapsamda özellikle çalışma grubunun belirlenmesinde farklı bir alan uzmanından teyit alınmasına özen gösterilmiştir. Nitel araştırma özelliğindeki bu çalışmada, araştırmacı şeffaf ve anlaşılır bir süreç takip etmeye özen göstermiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Tezlerin Yazarlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin yazarlarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin hazırlanan Tablo 3 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3

Araştırmada yer alan tezlerin yazarlarının cinsiyete göre dağılımı

Tez Yazarları	Tez Sayısı
Kadın	22
Erkek	9
Toplam	31

Tablo 3 incelendiğinde, maarif model kapsamında tamamlanan lisansüstü tezlerde çoğunlukla kadın araştırmacıların yer aldığı anlaşılmaktadır.

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin hazırlanan Tablo 4 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4

Araştırmada yer alan tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Tez Sayısı
Gazi Üniversitesi	4
Atatürk Üniversitesi	4
Kocaeli Üniversitesi	2
Bursa Uludağ Üniversitesi	2

İnönü Üniversitesi	2
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Kafkas Üniversitesi	1
Aksaray Üniversitesi	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
Mersin Üniversitesi	1
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
Gaziantep Üniversitesi	1
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1
Marmara Üniversitesi	1
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1
Toplam	31

Tablo 4’te görüldüğü gibi maarif model hakkında yapılan lisansüstü tezlerin farklı üniversitelere göre dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Genellikle farklı üniversitelerde benzer araştırmaların yapıldığı, özellikle Gazi ve Atatürk Üniversitesinde yapılan araştırmaların niceliksel olarak daha önde olduğu anlaşılmaktadır.

Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5

Araştırmada Yer Alan Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	Tez Sayısı
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	18
Sosyal Bilimler Enstitüsü	7
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	3
Fen Bilimleri Enstitüsü	2
Güzel Sanatlar Enstitüsü	1
Toplam	31

Tablo 5’te yer alan bulgular ele alındığında, maarif modele ilişkin yapılan araştırmaların genellikle eğitim bilimleri enstitüsüne bağlı olarak tamamlandığı

belirlenmiştir. Bunun yanında sosyal bilimler enstitüsü de maarif model çalışmalarıyla en çok ilişkisi bulunan ikinci enstitü olarak değerlendirilebilir.

Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Araştırmada Yer Alan Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	Tez Sayısı
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı	10
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	7
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	6
Temel Eğitim Anabilim Dalı	5
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı	1
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı	1
Türk Müziği Çalışmaları Anabilim Dalı	1
Toplam	31

Tablo 6’da sunulan bulgulara dayalı olarak, maarif model alanında yapılan tez çalışmalarının en çok Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanında diğer anabilim dalları içinde ise sırasıyla Türkçe ve Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Temel Eğitim Anabilim Dallarının maarif model kapsamında çalışmalar yaptığı belirlenmiştir.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Araştırmada Yer Alan Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Tez Sayısı
Nitel Araştırma	27
Nicel Araştırma	2
Karma Araştırma	2
Toplam	31

Tablo 7’ye göre yapılan araştırmaların büyük bir bölümü nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Maarif model kapsamında yapılan araştırmalarda nicel araştırmaların ve karma araştırmaların daha az tercih edildiği söylenebilir.

Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin araştırma modeline göre dağılımı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Araştırmada Yer Alan Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	Tez Sayısı
Durum Çalışması	24
Olgubilim	4
Betimsel	3
Deneyssel	1
Tarama	1
Toplam	33

Tablo 8 ele alındığında, araştırmalarda kullanılan modellerin, tez sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, özellikle karma yöntem olarak tamamlanan araştırmalar başta olmak üzere her araştırmada birden fazla araştırma modelinin kullanılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında maarif model araştırmalarında nitel çalışmaların fazla olmasıyla ilişkili olarak, nitel araştırma modellerinin de fazla olduğu belirlenmiştir. Özellikle durum çalışması ile gerçekleştirilen çalışmalar, maarif model ile ilişkili araştırmalarda öne çıkmaktadır.

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Araştırmada Yer Alan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Tez Sayısı
Doküman İnceleme Formu	20
Görüşme Formu	12
Ölçek	4
Gözlem Formu	1
Toplam	37

Tablo 9’a göre araştırmalarda genellikle doküman inceleme formunun kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum araştırmaların genellikle nitel araştırma olarak yapılması ve durum çalışması modeliyle gerçekleşmesini destekler nitelikte bir bulgudur. Benzer biçimde görüşme formunun da sıklıkla tercih ediliyor olması, yapılan çalışmaların yöntemi ve modeliyle ilişkilidir. Diğer

tarafından bazı araştırmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanılmış olması nedeniyle veri toplama araçlarının toplam sayısının, tez sayısından fazla olduğu belirlenmiştir.

Tezlerin Örneklemlerine Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin örneklemlerine göre dağılımı Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Araştırmada Yer Alan Tezlerin Örneklemlerine Göre Dağılımı

Örneklem	Tez Sayısı
Öğretmen	12
Öğretim Programı	12
Ders Kitabı	9
Maarif Ortak Metin	3
Öğrenci	2
Çocuk Kitapları	1
Dizi-Çizgi Film	1
Toplam	40

Tablo 10 değerlendirildiğinde, maarif model kapsamında yapılan araştırmaların örneklemelerinde öğretmen ve öğretim programına eşit düzeyde yer verdikleri görülmektedir. Buna dayalı olarak çalışmaların büyük bir kısmında öğretmen görüşlerine önem verildiği ve öğretim programlarının incelendiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgular, araştırmada öne çıkan veri toplama araçlarını da destekler niteliktedir. En çok kullanılan veri toplama araçları ile örneklemelerin uyumu, çalışmada elde edilen verilerin teyidi için de önemli görülmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmaların sayısından fazla olarak örneklemelere ulaşılması, araştırmaların çoğunda birden fazla örneklemeye yer verildiğini de göstermektedir.

SONUÇ

Çalışmadan elde edilen bulgular birlikte ele alındığında; maarif model ile ilişkili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının tamamının yüksek lisans düzeyinde yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında tezlerden 30’unun 2025 yılında tamamlanması, uygulamaya konulan Maarif Modeli Öğretim Programlarıyla ilişkili bulunmuştur. Önümüzdeki yıllarda, öğretim programlarının uygulanmasıyla beraber yapılan araştırmaların da artış göstereceği düşünülmektedir. Araştırmada yer alan tezlerin yazarları incelendiğinde genellikle kadın araştırmacıların çoğunlukta olduğu söylenebilir. Bunun yanında yapılan çalışmaların, üniversitelere göre yaygın bir dağılım gösterdiği

belirlenmiştir. Üniversiteler içinde ise en çok Gazi ve Atatürk Üniversitesi ön plana çıkmaktadır. Tez çalışmalarının tamamlandığı enstitüler ele alındığında ise, tezlerin çoğunlukla eğitim bilimleri enstitülerinde gerçekleştiğine ulaşılmıştır. Bu durum; maarif model ile ilgili araştırmalar, eğitim bilimleri enstitüsüne bağlı anabilim ve bilim dallarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde araştırmaların yapıldığı anabilim dalları içinde sırasıyla en çok tez çalışmasının Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında gerçekleştiğine ulaşılmıştır. Lisansüstü tez çalışmalarının araştırma yöntemleri ele alındığında, tezlerde çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Bununla ilişkili olarak araştırma modelleri içinde en çok durum çalışmasının kullanıldığı ve veri toplama araçlarından da en çok doküman inceleme formu ile görüşme formunun tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmaların örneklemi incelendiğinde de öğretmen ve öğretim programlarının eşit düzeyde en çok kullanılan örneklem birimi olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum çalışmaların yöntemlerindeki diğer bulgular ile paralellik göstermektedir. Tüm bunlar ele alındığında ise, yapılacak yeni araştırmalarda maarif modele ilişkin daha çok nicel yöntemlere ve karma yöntemlere yer verilerek; farklı veri toplama araçlarından faydalanılarak, yeni örneklem birimlerinin dahil edilerek planlama yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitapları. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni. MEB Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

BÖLÜM 29

Ailelerin Çocuklarda Özsaygı ve Benlik Gelişimini Destekleme Yöntemleri

Gurbet Bozkurt¹

¹ Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi Çekerek Fuat Oktay SHMYO,
ORCID: 0000-0002-5996-0263

1. Giriş

Çocukluk dönemi, bireyin kişilik, benlik ve özsaygı gelişiminin temel taşlarının atıldığı kritik bir süreçtir (Harter, 1999). Bu dönemde yaşanan deneyimler, aile ilişkileri ve çevresel etkileşimler, çocuğun kendini değerli hissetmesi ve sağlıklı bir benlik algısı geliştirmesi açısından belirleyici rol oynar (Rosenberg, 1965). Özsaygı, bireyin kendine yönelik tutumunu ve kendini değerlendirme biçimini ifade ederken; benlik gelişimi, çocuğun kimlik algısı, özgüveni ve sosyal ilişkilerdeki davranış biçimleri ile doğrudan ilişkilidir (Erikson, 1968).

Aile, çocuk gelişiminde en etkili sosyal çevre olarak, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimini şekillendiren başlıca faktörlerden biridir (Baumrind, 1991). Ebeveynlerin tutumları, iletişim biçimleri ve destekleyici yaklaşımları, çocuğun kendine güvenini, sorumluluk alma kapasitesini ve sosyal uyum becerilerini doğrudan etkiler (Bornstein, 2015). Özsaygı ve benlik gelişiminin desteklenmesi, yalnızca çocuğun akademik başarısını değil, aynı zamanda yaşam boyu psikolojik sağlığını ve toplumsal uyumunu da etkileyen kritik bir faktördür (Harter, 2012).

Bu derleme makalede, ailelerin çocukların özsaygı ve benlik gelişimini desteklemek için uygulayabileceği yöntemler ve stratejiler incelenecek, güncel araştırmalar ve teorik çerçeveler ışığında ailelerin rolü detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Makale, ailelerin bilinçli müdahaleleri ile çocukların sağlıklı bir benlik algısı geliştirmelerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

2. Benlik ve Özsaygı Gelişimini Etkileyen Faktörler

Özsaygı, bireyin kendini değerli ve yeterli görme düzeyini ifade eden psikolojik bir kavramdır ve çocukluk döneminde sağlıklı bir benlik gelişiminin temel bileşenlerinden biridir (Rosenberg, 1965; Harter, 1999). Benlik gelişimi ise, çocuğun kendini tanıması, kendi yeteneklerini ve sınırlarını anlaması ve sosyal ilişkilerinde kendine güven oluşturmaya sürecini kapsar (Erikson, 1968). Bu iki kavram, çocuğun akademik başarısından duygusal sağlığına kadar geniş bir yelpazede etkili olur (Harter, 2012).

1. Aile Tutumları ve Ebeveyn Yaklaşımı

Ebeveynlerin tutumları, çocukların kendilerini değerli hissetmelerinde ve özsaygılarını geliştirmelerinde belirleyici rol oynar. Demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumları, çocuklarda yüksek özsaygı ve sosyal beceri gelişimi ile ilişkilendirilirken, aşırı eleştirel veya ilgisiz tutumlar olumsuz etkiler yaratabilir (Baumrind, 1991; Dornbusch ve ark., 1987).

2. Bağlanma ve Aile İçi İletişim

Güvenli bağlanma, çocukların kendilerini değerli hissetmelerini ve sağlıklı bir benlik geliştirmelerini destekler (Ainsworth, 1979). Araştırmalar, ebeveynleriyle açık ve empatik iletişim kurabilen çocukların özsayı ve sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Sroufe, 2005).

3. Sosyal evre ve Arkadaş İlişkileri

Çocuğun sosyal çevresi, benlik algısı ve özsayısının oluşmasında önemli bir etkindir. Olumlu akran ilişkileri ve destekleyici okul ortamları, çocukların kendine güvenlerini artırırken; dışlanma, zorbalık ve sosyal izolasyon, özsayısının olumsuz etkilenmesine yol açar (Harter, 2012).

4. Bireysel Özellikler ve Kişilik Faktörleri

Çocuğun doğuştan getirdiği kişilik özellikleri, duygusal kapasitesi ve zekâ düzeyi, benlik ve özsayı gelişiminde etkili olur. Yüksek duygusal zekaya sahip çocuklar, duygularını daha iyi yönetebilir ve sosyal ilişkilerde daha güvenli davranışlar sergileyebilir (Bornstein, 2015).

5. Toplumsal ve Kültürel Faktörler

Kültürel değerler ve toplumsal normlar, çocukların benlik algısı ve özsayı düzeylerini şekillendirir. Örneğin, bireyci kültürlerde çocukların bireysel başarıları ve yetenekleri ön plana çıkarılırken, kolektivist kültürlerde grup uyumu ve sosyal kabul daha belirleyici olur (Markus & Kitayama, 1991).

Ailenin Özsayı Gelişimindeki Rolü

Aile, ocuğun benlik algısını ve özsayı gelişimini şekillendiren en temel bağlamlardan biridir. Bu rolde etkililik, hem ebeveynlerin tutumlarına hem de iletişim biçimlerine, ebeveyn katılımına ve hatta teknoloji kullanımına kadar geniş bir yelpazeyi kapsar.

3.1. Ebeveyn Tutumları ve Yönetim Biçimleri

Baumrind'in ebeveynlik sınıflaması, klasik ve güncel literatürde sık kullanılan bir çerçevedir. Demokratik (authoritative) ebeveynlik, sıcaklık, sınır koyma ve açıklık içerir ve çocuklarda yüksek özsayı, iyi duygusal düzenleme ve sosyal uyum ile ilişkilidir (Baumrind, 1991; Tang ve ark., 2024). Otoriter veya ihmalcı tutumlar ise çocuklarda düşük özsayı ve sosyal uyum sorunlarıyla ilişkilendirilmiştir (Kou, 2025).

3.2. Ebeveyn İletişimi ve Duygusal Destek

Ebeveynlerin ocukla kurduğu iletişim ve sağladığı duygusal destek, çocukların özsayı gelişimini etkiler. Aktif dinleme, empatik yaklaşım ve çabanın takdir edilmesi, çocukta benlik değerini artırır (Elshanum, 2024; Harter,

1999). Çocuğun başarısızlık deneyimlerinde eleştiri yerine desteklenmesi, özsaygının gelişmesini destekler.

3.3. Ebeveyn Katılımı ve Rol Modeli

Ebeveynlerin davranışları, çocuk için rol model işlevi görür. Tutarlı ve kendine değer veren ebeveyn davranışları, çocukta güven ve özsaygı duygusunun oluşmasına katkı sağlar. Ayrıca ebeveynin çocukla birebir zaman geçirmesi, oyun veya günlük aktivitelerde katılım sağlaması, benlik algısının güçlenmesine yardımcı olur (Parenting Styles and Their Effect on Child Development, 2025).

3.4. Özet

Aile ortamı, çocukların özsaygı ve benlik gelişimini destekleyen en temel faktörlerden biridir. Demokratik ebeveyn tutumları, empatik iletişim ve aktif katılım, çocuklarda sağlıklı benlik gelişimini destekler. Ebeveynlerin rol modeli olarak davranması, çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlar.

4. Ailelerin Uygulayabileceği Destekleyici Yöntemler

Çocukların özsaygı ve benlik gelişimini desteklemek için ailelerin uygulayabileceği yöntemler çok yönlüdür. Bu yöntemler, çocuğun güven duygusunu pekiştirmeye, kendine değer verme hissini güçlendirmeye ve sosyal becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

4.1. Pozitif Pekiştirme ve Takdir

Çocuğun başarı ve çabasının takdir edilmesi, özsaygı gelişimini destekler. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuğun yalnızca sonuçlarını değil, sürece ve çabaya odaklanmasının, uzun vadede benlik değerini artırdığını göstermektedir (Khoirunnisak ve ark., 2023).

4.2. Aktif Dinleme ve Empati

Ebeveynlerin çocuklarını dikkatle dinlemesi ve duygu durumlarını anlamaya çalışması, benlik gelişimi için önemlidir. Empatik yaklaşım, çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştırır ve içsel değer algısını güçlendirir (Elshanum, 2024).

4.3. Sorumluluk ve Özerklik Kazandırma

Çocuğa uygun görevler ve sorumluluklar verilmesi, özerklik ve özgüven gelişimini destekler (Bornstein, 2015). Küçük kararları almasına izin vermek, çocuğun kendine güvenini artırır ve karar verme becerilerini geliştirir.

4.4. Tutarlılık ve Güvenilirlik

Aile içindeki kuralların ve sınırların tutarlı şekilde uygulanması, çocuğun güven duygusunu pekiştirir. Tutarlı ve öngörülebilir ebeveyn davranışları, çocuklarda özsaygı ve duygusal düzenleme ile ilişkilidir (Tang ve ark., 2024).

4.5. Sosyal ve Duygusal Destek Sağlamak

Ebeveynler, çocuğun sosyal ilişkilerini ve duygusal becerilerini desteklemek için oyun, hikâye veya yaratıcı etkinlikler kullanabilirler. Bu tür etkinlikler, çocuğun kendini ifade etmesini ve sosyal becerilerini geliştirmesini sağlar (Harter, 2012).

5.Ev Ortamında Benlik Gelişimini Destekleyen Uygulamalar

Ev, çocuğun kendini güvende hissettiği ve benlik algısını geliştirdiği en önemli ortamdır. Ebeveynlerin evde uyguladığı stratejiler, çocukların özsaygı ve benlik gelişimini doğrudan etkiler.

5.1. Düzenli ve Sıcak Bir Ev Ortamı

Çocukların duygusal güvenliği, düzenli ve sıcak bir ev ortamıyla sağlanabilir. Araştırmalar, istikrarlı ev ortamının çocuklarda yüksek özsaygı ve güven duygusuyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Harter, 2012). Ebeveynlerin tutarlı davranışları ve açık iletişim ortamı, çocuğun kendini değerli hissetmesine katkı sağlar (Tang ve ark., 2024).

5.2. Günlük Etkinliklerde Katılım

Ev ortamında çocukların günlük işlere katılımı, özerklik ve sorumluluk duygusunu geliştirir. Küçük görevler, ev işlerine yardımcı olma ve karar alma fırsatları, çocuğun kendine güvenini güçlendirir (Bornstein, 2015). Bu tür etkinlikler, çocuğun kendi becerilerini tanımasına ve başarı hissi kazanmasına yardımcı olur.

5.3. Oyun ve Yaratıcı Etkinlikler

Oyun, çocukların kendini ifade etmesi ve duygularını yönetmesi için önemli bir araçtır. Ev ortamında yapılan yaratıcı etkinlikler, çocukların problem çözme, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmesine katkı sağlar (Harter, 2012). Örneğin resim, hikâye yazma veya rol yapma oyunları, çocukların benlik algısını güçlendirebilir.

5.4. Empati ve Duygusal Paylaşım

Çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanımak, empati ve benlik gelişimi açısından önemlidir. Ebeveynlerin çocukla duygusal paylaşımlarda bulunması, çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlar

(Elshanum, 2024). Ayrıca çocuğun duygusal deneyimlerini anlamak ve onlara destek olmak, özsaygı gelişimini destekleyen önemli bir faktördür.

5.5. Sınırlı Teknoloji Kullanımı

Ev ortamında teknolojinin bilinçli kullanımı, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için önemlidir. Araştırmalar, aşırı ekran kullanımının benlik algısını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Ebeveynlerin teknoloji kullanımını sınırlandırması ve çocukla birlikte kaliteli zaman geçirmesi, özsaygı gelişimine katkı sağlar.

Ebeveyn Eğitimi ve Farkındalık Programlarının Önemi

Ebeveynler, çocuklarının gelişimini desteklemek için bilgi ve beceriye ihtiyaç duyar. Ebeveyn eğitim ve farkındalık programları, ailelerin çocuk yetiştirme sürecinde daha bilinçli ve destekleyici olmalarını sağlar. Bu programlar, çocukların özsaygı ve benlik gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.

6.1. Programların Amaçları

Bu tür programların amacı, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktır. Ebeveynler, programlar sayesinde:

- Çocuklarıyla etkili iletişim kurmayı,
- Duygularını anlamayı ve paylaşmayı,
- Sınır koyma ve disiplin uygulamalarını bilinçli şekilde yapmayı,
- Kendi duygu ve streslerini yönetmeyi öğrenirler (Elshanum, 2024; Khoirunnisak ve ark., 2023).

6.2. Programların Çocuk Üzerindeki Etkisi

Araştırmalar, ebeveyn eğitim programlarına katılan ailelerin çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler geliştirdiğini göstermektedir. Programlar, ebeveynlerin aşırı eleştirel veya sert davranışlarını azaltır ve çocuklarda güven, özsaygı ve sosyal becerilerin artmasına katkı sağlar (Tang ve ark., 2024). Ayrıca, çocukların günlük yaşamda kendilerini değerli hissetmeleri, bu programlar sayesinde daha kolay desteklenebilir.

6.3. Programların Uygulanması

Programlar genellikle grup çalışmaları, atölyeler veya çevrimiçi eğitimler şeklinde uygulanır. Ebeveynler, öğrendiklerini evde günlük yaşamda uygulayabilir. Örneğin:

- Çocuğun çabalarını ve başarılarını takdir etmek,
- Onunla birlikte oyun veya etkinlik yapmak,

- Karar verme süreçlerinde küçük sorumluluklar vermek, çocuğun benlik ve özsayı gelişimini destekleyen basit uygulamalardır (Bornstein, 2015; Harter, 2012).

6.4. Sınırlamalar ve Dikkat Edilmesi Gerekenler

Programlar her zaman aynı etkiyi göstermeyebilir. Ebeveynlerin motivasyonu, sosyoekonomik durum ve kültürel farklılıklar sonuçları etkileyebilir. Ayrıca, programların uzun vadeli etkilerinin devam etmesi için, ebeveynlerin öğrendiklerini düzenli olarak uygulamaları gerekir (mdpi.com, 2025).

7.Sonuç

Bu derleme, ailelerin çocukların benlik ve özsayı gelişimindeki önemini göstermektedir. Araştırmalar, ebeveyn tutumları, iletişim biçimleri ve ev ortamındaki uygulamaların çocukların kendilerini değerli hissetmeleri üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Harter, 2012; Tang ve ark., 2024). Demokratik ebeveynlik, yani sıcak, anlayışlı ve tutarlı yaklaşım, çocukların özgüvenli ve sosyal açıdan uyumlu bireyler olarak gelişmesini destekler.

8.Öneriler

1. **Pozitif Pekiştirme:** Çocuğun çabalarını ve başarılarını takdir edin. Bu, çocuğun özsaygısını artırır (Khoirunnisak ve ark., 2023).
2. **Empati ve Dinleme:** Çocuğun duygularını dinleyin ve anlamaya çalışın. Onu dinlemek, kendini değerli hissetmesini sağlar (Elshanum, 2024).
3. **Özerklik ve Sorumluluk:** Çocuğa yaşına uygun görevler ve karar fırsatları verin. Bu, özgüvenini ve karar verme becerilerini geliştirir (Bornstein, 2015).
4. **Tutarlılık:** Evde kurallar ve sınırlar tutarlı olmalıdır. Bu, çocuğun güven duygusunu güçlendirir (Tang ve ark., 2024).
5. **Oyun ve Yaratıcı Etkinlikler:** Çocuğun oyun ve yaratıcı etkinliklere katılımı, sosyal ve duygusal gelişimini destekler (Harter, 2012).
6. **Ebeveyn Eğitimi:** Ebeveyn eğitim programlarına katılmak, çocuklarıyla iletişimi ve ilişkiyi güçlendirir.
7. **Teknoloji Kullanımı:** Çocuğun ekran süresini sınırlandırmak ve kaliteli zaman geçirmek, sosyal ve duygusal gelişimini olumlu etkiler.

Ebeveynler, bu yöntemleri kullanarak çocuklarına güvenli bir ortam sağlayabilir, onları anlayabilir ve destekleyebilir. Böylece çocuklar sağlıklı bir benlik algısı ve yüksek özsayı geliştirebilirler.

Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S. (1979). *Infant–mother attachment*. *American Psychologist*, 34(10), 932–937.
- Albagawi, B. S., Alsalamah, Y. S., Dabosi, S., Alharbi, M. S., Alkharji, S. A., Alrawili, R. M., Babkair, L., & Fawaz, M. (2025). *The mediating role of self-esteem and mental wellbeing in the association between emotional intelligence and motivation among Saudi nursing students*. *SAGE Open Nursing*, 11, Article 23779608251365315. <https://doi.org/10.1177/23779608251365315>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Bayhan, P., & Öz, N. S. (2018). 3-6 yaş arasındaki çocuklarda benlik algısı, öz saygı ve öz yeterliliğin ebeveyn tutumu ve akran kabulü ile ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 34–53.
- Buecker, S., Doll, J., Abrantes Diaz, S., Haehner, P., Berg, F., Kaurin, A., & Teismann, T. (2025). Self-Esteem and Suicidal Thoughts and Behaviors: A Meta-Analytic Review. *Clinical Psychological Science*, 21677026241308163.
- Chen, Y. H., Lin, M. T., & Chang, W. C. (2025). A comparative study of state self-esteem responses to social media feedback loops in adolescents and adults. *Frontiers in Psychology*.
- Elshanum, D. C. (2024). The Role of Parents in Enhancing Self-Esteem of School-Age Children: Exploring Parenting Styles, Involvement, and Socioeconomic Factors. *Acta Psychologica*, 3(3), 11-121.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 219–242). Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.
- Khoirunnisak, I., Nihayah, U., & Alghifahmy, A. F. (2023). Effort to increase self-esteem through positive reinforcement techniques for adolescent victims of divorce. *Al-Tazkiah: Jurnal Bimbingan dan Konseling Islam*. <https://doi.org/10.20414/altazkiah.v12i2.8795>
- Kou, S. (2025). The relationship between parenting style and self-esteem in adolescents. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 5, Article 2923. <https://doi.org/10.54097/ehss.v5i.2923>

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Tang, S., Li, J., & Wang, Q. (2024). Urban-rural systematic review and meta-analysis on parenting styles' effect. *Personality and Individual Differences*. (yayın öncesi / DOI varsa eklenmeli)
- Wang, J., Zhao, Y., & Liu, H. (2024). Effect of parenting style on emotional and behavioral outcomes: Mediating role of resilience. *BMC Public Health*, 24, 567.
- Yurt, N., & Özyürek, A. (2023). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi çocukların sosyal değer kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), 129–150. <https://doi.org/10.34234/ded.1248344>
- Yüzügüldü, M. A., & Ülküer, N. (2023). Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları ile çocuk istismarı ve ihmali hakkında bilgi ve farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 23(1), 1–21. <https://doi.org/10.54961/uobild.1281126>

BÖLÜM 30

Ferîdüddin Attâr'ın Pendname'sinden Örneklerle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eylem-Değer-Erdem Çerçevesinin İncelenmesi

Doğuş Parçal² & Ferhat Bahçeci³

² Fırat Üniversitesi, 0009-0001-0287-1665

³ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, 0000-0001-6363-4121

Giriş

Toplumların kültürel devamlılığı ve kimlik inşası, büyük ölçüde sahip olduğu değerler sistemini gelecek nesillere etkin bir şekilde aktarabilme becerisine bağlıdır. Günümüzde küreselleşme, teknolojik dönüşümler ve modern yaşam pratiklerinin ortaya çıkardığı hızlı değişimler, "değer aşınması" olarak da ifade edilen bir olguyu gündeme getirmekte ve değerler eğitimi tüm dünyada eğitim sistemlerinin merkezine yerleştirmektedir (Akalin, 2021; Doğan & Aşlamacı, 2025) . Bu küresel eğilime paralel olarak Türkiye'de de eğitim paradigmalarını yeniden şekillendirme arayışları, köklerini "adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk" gibi değerler üzerine kurulu bir medeniyet mirasından alan yeni bir vizyonla "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"nin (TYMM) geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır (TYMM, 2025; Akpınar vd., 2024) .

TYMM, bireyi "zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alan" bir felsefeyi merkeze almaktadır (TYMM, 2025). Modelin nihai hedefi, bilgi ve becerilerle donanmış "yetkin" ve ruhsal olgunluğa sahip "erdemli" bir insan profili, yani "Yetkin ve Erdemli İnsan" yetiştirmektir (TYMM, 2025) . Bu hedefe ulaşmada temel bir yol haritası olarak ise "Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi" sunulmaktadır (TYMM, 2025). Bu çerçevenin en ayırt edici özelliklerinden biri, referansını doğrudan "kendi medeniyet dünyamızın referansları olan milli ve manevi değerlerimizden" aldığını, ancak evrensel boyutu da göz ardı etmediğini açıkça ifade etmesidir (TYMM, 2025). Bu durum, çağdaş bir eğitim modelinin kendi tarihsel ve kültürel mirasından nasıl ilham alabileceği ve bu mirası nasıl işlevsel kılabileceği sorusunu gündeme getirmektedir.

Problem Durumu

TYMM'nin kendi medeniyet köklerine yaptığı vurgu, söz konusu kökleri teşkil eden klasik metinlerin günümüz eğitim anlayışı içindeki yerini ve potansiyelini sorgulamayı gerekli kılmaktadır. Türk-İslam medeniyetinin en önemli mutasavvıf şairlerinden olan Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme adlı eseri, bu bağlamda paradigmatic bir örnek teşkil etmektedir. Pendnâmeler, insanlara yol göstermek ve ahlaki nasihatler vermek amacıyla kaleme alınan, klasik edebiyatı bir "değerler edebiyatı" haline getiren önemli bir türdür (Akalin, 2021; Kalkandelen, 2015; Bayram, 2012). Yüzyıllar boyunca Osmanlı medrese ve tekke geleneğinde bir "ders kitabı" ve ahlaki bir rehber olarak okutulan Attâr'ın Pendnâme'si (Ünal, 2016; Balcı, 2018), tasavvufun "güzel ahlak"ı ve erdemleri eyleme dökme felsefesinin didaktik bir yansımasıdır (Kızıler, 2019; Bolat, 2016). Tasavvufi eğitimin temel gayesi olan "insan-ı kâmil" (olgun insan) idealine ulaşma yolunda pratik bir kılavuz sunan bu eser (Çakmak İgalçı,

2023; Kızılar, 2019), TYMM'nin hedeflediği "Yetkin ve Erdemli İnsan" profiliyle önemli kavramsal ve tematik benzerlikler barındırmaktadır.

Bu noktada, 21. yüzyılda geliştirilmiş modern bir eğitim modelinin değerler çerçevesi ile 13. yüzyılda kaleme alınmış bir hikmet ve nasihat klasiği arasındaki muhtemel örtüşme ve paralelliklerin sistematik bir analize tabi tutulması, hem söz konusu modelin felsefi derinliğini ortaya koymak hem de klasik mirasın güncel değerini tespit etmek açısından bir araştırma problemi olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ndeki temel değerler ile Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme adlı eserindeki ahlaki öğütler arasındaki paralellikleri ortaya koymaktır. Bu yolla, Türk-İslam medeniyetinin klasik bir eserinin, günümüz değerler eğitimi için ne denli zengin ve işlevsel bir kaynak olabileceğini göstermek hedeflenmektedir.

Alt amaçlar:

1. Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme adlı eserinde bu değerlere karşılık gelen öğütleri, beyitleri ve anlatıları tespit etmek.
2. Maarif Modeli'nde yer alan her bir değer ile Pendnâme'deki ilgili öğütleri karşılaştırarak aralarındaki tematik ve felsefi uyumu somut örneklerle sergilemek.
3. Yapılan analizler sonucunda, Pendnâme'nin değerler eğitiminde kullanılabilecek pratik, kültürel ve edebi bir materyal olarak önemine dikkat çekmek ve bu alanda çalışan eğitimcilerle bir kaynak sunmak.

Çalışmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, güncel bir eğitim reformu olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Türk-İslam medeniyetinin klasik bir metni olan Pendnâme arasında doğrudan bir bağ kurmasında yatmaktadır. Bu yönüyle çalışma, modern eğitim politikaları ile klasik bilgelik geleneği arasında somut bir köprü inşa ederek değerler eğitimi ve müfredat geliştirme alanlarına disiplinlerarası bir katkı sunmaktadır. Ayrıca, Maarif Modeli'nin soyut değer hedeflerinin, Pendnâme gibi kültürel mirasa ait somut metinlerle nasıl zenginleştirilebileceğini göstererek, modeli uygulayacak olan eğitimciler ve program geliştiriciler için pratik ve kültürel bir materyal sağlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi modeline göre tasarlanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesini kapsayan bir yöntemdir. Bu model, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme'si gibi iki temel metni, belirlenen değerler ekseninde karşılaştırmalı olarak incelemek için en uygun yaklaşım olarak belirlenmiştir.

İncelenen Dökümanlar ve Örneklem

Araştırmanın temel veri kaynaklarını iki ana doküman oluşturmaktadır:

1. **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni:** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan bu metin, araştırmanın modern eğitim politikaları boyutunu temsil eden temel dokümandır. Değerlerin tanımları, kapsamı ve ilişkili eylemler bu metinden alınmıştır.

2. **Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme'si:** Araştırmanın klasik metin boyutunu oluşturan bu eser, çalışmanın veri toplama sürecinde ilgili Türkçe çevirilerinden derlenen nasihatler ve beyitler üzerinden incelenmiştir.

Çalışmada, incelenen dokümanlardan veri seçimi için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi, TYMM'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan ve bu çalışmanın odağını oluşturan dostluk, dürüstlük, mütevazılık, sabır, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik olmak üzere yedi temel değer teması oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde, öncelikle yukarıda listelenen yedi değer teması, analizin ana kategorileri olarak belirlenmiştir. Ardından her bir kategori için iki temel dokümandan ilgili veriler toplanmıştır:

- TYMM Ortak Metni'nden, her bir değer tanımı, ait olduğu değer grubu tespit edilmiştir.
- Pendnâme metninden ise, her bir değer temasına karşılık gelen nasihatler, beyitler ve anlatılar belirlenerek sınıflandırılmıştır.

Verilerin analizinde, betimsel analiz ve karşılaştırmalı içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Analiz süreci şu adımlarla gerçekleştirilmiştir: Her bir değer başlığı altında, öncelikle TYMM'deki tanımı ve pedagojik çerçevesi açıklanmıştır. Ardından, aynı değer Pendnâme'de nasıl ele alındığı, derlenen örnek metinler üzerinden betimlenmiştir. Son aşamada ise, her iki metindeki yaklaşımlar karşılaştırılarak aralarındaki tematik ve felsefi benzerlikler ve

paralellikler ortaya konulmuştur. Bu analiz, çalışmanın temel amacı olan iki metin arasındaki uyumu somut örneklerle sergilemeyi hedeflemiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme'si arasında yapılan karşılaştırmalı analiz, iki metin arasında, kullanılan dil ve pedagojik yaklaşımlar farklı olsada, temel ahlaki hedefler ve insan ideali açısından güçlü tematik paralellikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu paralellikler, bireyin içsel olgunluğu ve sosyal ilişkilerin niteliği olmak üzere iki ana ekseninde toplanabilir.

Her iki metin de erdemli bir yaşamın temelini, bireyin kendi iç dünyasını terbiye etmesinde görmektedir. TYMM'nin "Huzurlu İnsan" profili için belirlediği sabır, mütevazılık, sorumluluk ve dürüstlük gibi değerler, bireyin öz denetimini ve ahlaki tutarlılığını hedefler. Modelin, bireyin duygularını yönetmesi, dürtülerini kontrol etmesi, kibirden kaçınması ve eylemlerinin sonuçlarını üstlenmesi gerektiği yönündeki modern pedagojik hedefleri (TYMM, 2025), Pendnâme'de "nefs ile mücadele" kavramıyla doğrudan örtüşmektedir. Attâr'ın sabrı öfkeyi yenmek, mütevazılığı kibri alt etmek, sorumluluğu kişinin eylemlerinin sonucunun kendisine döneceğini bilmesi ve dürüstlüğü riyadan kaçınmak olarak işlemesi, Maarif Modeli'nin eylem hedeflerinin arkasındaki ahlaki ve felsefi temelleri yansıtmaktadır. Kısacası, TYMM'nin "kendini tanıma" ve "görev bilinci" olarak formüle ettiği modern hedefler, Pendnâme'nin "tevazu" ve "bireysel hesap verebilirlik" gibi klasik bilgelik ilkelerinde karşılığını bulmaktadır.

Bireyin içsel gelişimini tamamlayan ikinci ana tema ise sosyal ilişkiler ve toplumsal uyumdur. TYMM'nin "Huzurlu Aile ve Toplum" idealine ulaşmak için belirlediği dostluk, saygı ve yardımseverlik gibi değerler, Pendnâme'nin de üzerinde en çok durduğu konulardandır. Maarif Modeli'nin "dayanışma", "güvene dayalı ilişkiler kurma" ve "karşılık beklemeden yardım etme" gibi sosyal hedefleri (TYMM, 2025), Attâr'ın nasihatlerinde "vefa", "sadakat" ve "cömertlik" olarak somutlaşır. Örneğin, Modelin arkadaşına "iyi ve kötü günde destek olma" ilkesi, Attâr'ın zor zamanlarda yanında olan dostu vefa gösterilmesi gerektiği öğüdüyle birebir benzerlik gösterir. Benzer şekilde, Modelin "nezaketli olma" ve "başkalarının onurunu koruma" hedefi, Pendnâme'de kalp kırmamanın ve yumuşak sözlü olmanın en temel erdemlerden sayılmasıyla örtüşür. Yardımseverlik konusunda ise, TYMM'nin "gönüllülük" ve "gösteriştan uzak durma" ilkeleri, Attâr'ın yapılan iyiliğin temel motivasyonunun yalnızca Allah rızası olması ve bu nedenle gizli tutulması gerektiği yönündeki kesin uyarısıyla tam bir uyum içindedir. Bu durum, her iki metnin de erdemli bireyi, sadece içsel

olarak olgunlaşan değil, aynı zamanda bu olgunluğu toplumla ilişkilerinde merhamet, vefa ve cömertlik yoluyla gösteren bir varlık olarak tanımladığını ortaya koymaktadır.

Pendname ve Attâr

Araştırmanın temel kaynaklarından olan Pendnâme'nin müellifi Ferîdüddin Attâr, 12. yüzyılın sonları ile 13. yüzyılın başlarında yaşamış, İran tasavvuf edebiyatının en önemli şairlerinden biridir. Eczacılık ve tıp ile meşgul olduğu için "Attâr" (ıtriyatçı, eczacı) lakabıyla tanınan şair, başta Mevlana olmak üzere kendisinden sonra gelen pek çok mutasavvıfı derinden etkilemiş; Mantıku't-tayr, İlâhînâme ve Pendnâme gibi eserleri Türkçeye çevrilerek Osmanlı medrese ve tekkelerinde yüzyıllar boyunca okutulmuştur (Kopuz Çetinkaya, 2015; Balcı, 2018).

Farsça "öğüt, nasihat" anlamına gelen "pend" kelimesinden türeyen Pendnâme, bir "öğüt kitabı" demektir (Ünal, 2016; Kalkandelen, 2015). İnsanlara yol göstermek, ahlaki ve manevi değerleri benimsetmek amacıyla kaleme alınan ve "nasihatname" olarak adlandırılan bu edebi tür, bir "değerler edebiyatı" örneği sunar (Akalin, 2021). Attâr'ın eseri, bu türün Türk edebiyatındaki temel modellerinden biri haline gelerek kendisinden sonra yazılan pek çok esere öncülük etmiştir (Balcı, 2018).

Attâr, eserinde son derece sade ve samimi bir üslup kullanır; sık sık "Ey oğul!" gibi doğrudan hitaplarla okuyucuyla sıcak bir bağ kurar. Onun amacı şairlik hünerini sergilemekten ziyade, hakikatin pratik olarak hayata yansıtılması arzusudur (Balcı, 2018). Bu nedenle, dinin şekilci yönünden çok, hoşgörüyü ve iç tecrübeyi ön plana çıkaran bir anlayışı benimser (Ünal, 2016). Eserin Attâr'a aidiyeti konusunda bazı akademik tartışmalar bulunsada (Kopuz Çetinkaya, 2015), Pendnâme yüzyıllardır Attâr adıyla anılmış ve büyük bir etki bırakmıştır.

TYMM EDE

Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) değerler eğitiminin temelini oluşturan ana bileşenidir. Bu çerçevenin amacı, öğrencinin ahlaki ve kişilik gelişimine rehberlik ederek onu "Yetkin ve Erdemli İnsan" profiline ulaştırmaktır. Modelin ana hedefi, bu yapı aracılığıyla eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana ve nihayetinde "Huzurlu İnsan, Huzurlu Aile ve Toplum" ile "Yaşanabilir Çevre" ideale ulaşmaktır. Değerler ayrı bir ders olarak değil, tüm öğretim programlarına entegre bir şekilde işlenir. Çerçevenin temel dayanağını ise evrensel boyut da göz ardı edilmeden "millî ve manevi değerler" oluşturur.

DEĞERLER VE PENDNAME

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan yedi değer (dostluk, dürüstlük, mütevazılık, sabır, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik), ayrı başlıklar altında incelenecektir. Her bir değer için, öncelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki pedagojik tanımı ve çerçevesi açıklanacak, ardından bu değerın Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme'sindeki yansımaları, eserden seçilen somut örneklerle ortaya konulacaktır. Bu karşılaştırmalı sunum, iki metin arasındaki tematik ve felsefi paralellikleri göstermeyi amaçlamaktadır.

D4. DOSTLUK

Bu değer, arkadaşına hem iyi hem de kötü zamanlarında destek olmayı, sorunlarının çözümüne çaba göstermeyi ve ortak hedefler için dayanışma içinde bulunmayı içerir. Aynı zamanda, dostluğun karşılıklı bir gelişim süreci olduğu vurgulanır; bu kapsamda arkadaşlarının bireysel hedeflerini desteklemek ve onları iyiliğe teşvik edip kötülükten uzaklaştırmaya çalışmak önemli eylemler olarak sayılır. Model, dostluk ilişkisinin temelini oluşturan etkili iletişime özel bir önem atfeder. Arkadaşını etkin bir şekilde dinlemek, onun fikir ve görüşlerine değer vermek, duygu ve düşünceleri samimiyetle paylaşmak ve anlamaya çalışmak bu değerın temel bileşenlerindendir. Ayrıca arkadaşlarına karşı nazik davranmak, dürüst ve samimi olmak ve arkadaşlarının farklılıklarını kabul etmek de dostluk değerının kazanılmasında hedeflenen temel davranışlardır.

9 Güzel Ahlak: Kardeşlik ve dostluğa önem vermek yüceliğın belirtisidir. Asık surat ve acı söz bütün dostları kaçıır. Seni sevenlerin sohbetine sevinçle katıl; uzaklaş düşmanlarından, akıllıysan!

27 Bedbahthğa Yol Açan Şeyler: Dost nasihatine şükranla kulak vermeyen, sürünmeye mahkûm bir serseridir. Ahmak kısmı dost nasihatlerine asla kulak asmaz, bazen işi dostluk bağlarını koparmaya kadar vardırır.

29 Dört Şeyi Doğuran Dört Şey: Gururdan başı havada olan kibirli, dostlarını bile kendine düşman eder.

30 Sürekli Olmayan Dört Şey: Dostların aslında iyi ve hoş olan kınamaları da geçicidir. Bir dosttan gelen kınama ve paylamalar da su üstüne yazı yazmak gibi gelir geçer. Bayağı insanlarla düşüp kalkan kişi, kâr değil zarar ettiğini çabucak görür. Gülün kokusundan hiç hazzetmeyen karga, bülbülün dostluk ve yoldaşlığından elbette uzak durur.

42 Değerli Düşünceler ve Öğütler: Hatalarını yüzüne söyleyip seni uyaran, bil ki karanlıklardan aydınlığa çıkmak için sana kılavuzluk edendir. Hâlini hiç çekinmeden açacağın iki kişi vardır: Biri hâzik hekim, diğeri de sâdık dost. Kalbin kötülük ve fenalıktan her zaman uzak olsun! Asla gizli kin besleme!

43 Düşmanlardan Sakınma: İnsanın huzurlu ve mutlu olması için iki tür insandan kaçınması lâzımdır: Kavga etmek için bahane arayan düşmandan ve ahmak dosttan. Düşmanından uzak dur, ahmak dostun sana fazla yaklaşmasına da izin verme! Birlikte yaşadığı insanlarla geçinmesini bilmeyenin yoldaşı, sıkıntı ve ıstıraplarla dolu günlerdir.

50 Kaçınılması Gereken Dört Kusur: Gönlünden geçenleri dostlarıninkilerle bağdaştırmasını bilenler, bütün dileklerinin yerine geldiğini görüp muratlarına ererler.

51 Tâlihin Kararsızlığı Hakkında: Dertli zamanlarında derdini paylaşanı, mutlu günlerinde arayıp sormayı unutma! Hak Teâlâ sana saadet ve servet bahşederse, böyle günlerde dostlarından uzak durma! Zor günlerinde yanında olan, sevinçli günlerinde de seninle olmayı hak eder.

71 İyilerle Birlikte Olmak: Her zaman iyi insanlarla birlikte ol, kötülerin toplantılarından, sohbetlerinden uzak dur! Günahkârla senli benli olma, yoksa sen de onun benzeri olup çıkarsın! Kötülerle yoldaşlık, yakıp kavuran bir ateşe benzer. Erdemli insanlarla oturur kalkarsan, erdemli olursun. Kötülerle beraber olursan, sapıtır gidersin. İyi insanlara dost olan, âhirette Allah'ın dostları arasında yer alacaktır.

72 Dost Olunmayacak Kişiler: Sana zararı dokunacak bir dostun varsa, evlâdım onunla alâkanı kes! Senin hatalarını ortalığa döken birine asla dost gözüyle bakma, onunla düşüp kalkma! Sırf ufak tefek kâr sağlamak için dost olmaya çalışanı, yanına bile yaklaştırma!

D6. DÜRÜSTLÜK

Bu değer, bireyin söz, inanç ve davranışlarında tutarlı olmasını, her koşulda doğruyu söylemesini ve yaşamında yalan, hile gibi aldatici davranışlara başvurmamasını kapsayan temel bir ilkedir. Verilen sözleri zamanında ve eksiksiz yapmayı, kendisine emanet edilenlere sahip çıkmayı ve insanların arkasından onları rahatsız edecek şekilde konuşmaktan kaçınmayı gerektirir. Model, dürüstlüğü aynı zamanda bir samimiyet ifadesi olarak görür; bu bağlamda bireyin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmesi, karşılaştığı ikilem durumlarında iyi niyetli davranması ve kişisel çıkar gözetmeksizin doğruları savunması beklenir. Son olarak, dürüstlük sadece kişisel bir erdem değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluktur. Bu çerçevede, bireyin sosyal ilişkilerde tarafsız davranması ve dürüstlük değerinin toplumda yaygınlaşması için çaba göstermesi teşvik edilir

5 Nefs-i Emmâreyle Mücadele: Diline zincir vuramayan ve ona dedikodu etmesini yasaklamayan, yakasını asla kurtaramaz pişmanlıktan ve cehennem

azabından. İnsanlardan saygı ve itibar görmek istiyorsan, bir kişinin adını sadece ondan iyilikle bahsetmek için an!

6 Susmanın Faydaları: Mutlaka yerine getirilmesi gereken vazife, gıybeti ve yalanı bırakmak ve susmasını bilmektir.

7 Dindar Kişinin Özellikleri: Yalan ve gıybet dilini kirletmesin ki imanın mükemmel ve kusursuz kalsın! Amellerin her türlü riyâdan uzak olursa, iman mumun parlar.

11 Mutluluk Getiren Şeyler: Kalp temizliği de tâlihli olmanın belirtilerinden biridir; senin kalbin her türlü kötülükten arınmış, pampak ise, artık bir şeyden korkmana gerek yok.

21 Rahat ve Huzur Hakkında: Müminin kalbini kırmaktan sakın! Gönlünü kırdıklarından af dile, helâllik al ki Hesap Günü karşısına dikilmesin!

22 Akıllı Adamın Kaçınması Gerekenler: Her bilgi ve akıllı adam şunlara dikkat etmeli: İşlerini dürüst olmayan bir adama asla emanet etmemeli, Lâyık olmayanı bağış ve ihsana boğmamalı, Akıllı davranıp, her türlü haksızlık eğiliminden uzaklaşmalı.

26 Kötü Huylardan Sakınmak: Her türlü hileden ve adaletsizlikten kaçın!

30 Sürekli Olmayan Dört Şey: Dürüst olmayan insanların bulunduğu meclis, ruh için bir eza ve cefa yeridir. Bu, herkesçe bilinen ve kabul edilen bir hakikattir.

42 Değerli Düşünceler ve Öğütler: Kötü huylu olana ölüymüş gibi bak, öyle biri asla diri olamaz! İyi bir ahlâk, her tür hayır ve hasenattan daha değerlidir. Bu hazineye sahip olanı herkes sever.

43 Düşmanlardan Sakınma: Yüzü kızarmayan suçlu ve günahkâr biri, bil ki sütü bozuğun tekidir. İftira ve kuşkudan uzakta kalayım istiyorsan, daima temiz ve dürüst insanlarla beraber ol!

45 Çok Yaralı Altı Şey: Dördüncüsü, doğru ve daima gerçeğe uygun bir dildir ki bütün bir dünya malından daha değerlidir, çünkü öyle bir dil çok daha büyük fayda sağlar.

49 Allah'ın Lûtfu Olan Dört Şey: Birincisi, hakikat olmayan hiçbir şey söylememek, yani doğruluktur. Buna emanete hıyanet etmemeyi, aksine emaneti korumayı da eklemek gerek.

56 Ahmak İnsanın Özellikleri: Senin olmayana asla el uzatma! Yetimin malına sakın göz dikme! Bütün insanlara iyi ve hoş gözle bak, kimseyi horlayıp küçük görme!

57 Soysuzun Karakteri: Hazzı ve zevki günah işlemekte bulur. Doğru yolda olmaktan özenle kaçınır.

64 Münâfık Kimdir: Dostum, sahtekârlardan, ikiyüzlülerden uzak dur! Vaat ettikleri ile yaptıkları asla birbirini tutmaz. Söyledikleri sadece yalan ve boş böbürlenmeden ibarettir. Onun için emanetin hiç değeri yoktur, ona ihanetten geri durmaz. Münâfığın vaatlerine hiçbir zaman güvenilip bel bağlanamaz. Sakın münâfığı mümin ve güvene lâıyk biri sayma! Münâfıkla düşüp kalkanın ebedî durağı, cehennem kuyusunun dibi olacaktır.

65 Takvâli İnsanın Özellikler: Takvâ sahibinin dili, yalan kelimesini telâffuz etmekten bile kaçınır, çünkü yalancılardan yolundan çok uzaklardadır o.

68 Unutulmaması Gereken Öğütler: Yalan, rızkı azaltır. Yalan yere yemin eden, cehennem ateşine atılır.

D10. MÜTEVAZILIK

Bu değer, kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak eleştirilene açık olmasını ve hatalarını düzeltmesini kapsar. Aynı zamanda, sahip olunan özellikleri bir üstünlük aracı olarak kullanmaktan ve kibirden kaçınmayı, sade bir yaşamı tercih etmeyi gerektirir. Sosyal yansıması olarak ise bencil davranmamayı, başkalarının başarılarını takdir etmeyi ve insanlara karşı sabırlı ve anlayışlı olmayı hedefler

12 Sağlık ve Esenliğin Yolları: Ey kaba kumaş giyinmiş adam, sen önce kalbini kirlerden temizlemekle işe başla hele! Ebediyetin servetine kavuşmak istiyorsan eğer, o süsleri boş ver! Bırak tembelliği ve kaç uyuşukluktan! Şan ve şöhretini Allah'ın sıfatlarıyla sıfatlanmakta ara! Dînî hayatı benimseyen için bir hasır, kıymetli bir halının yerini tutar. Çünkü gün gelecek o, başını yastık diye bir taşa yaslayacak.

13 Tevazu ve Dervişlerle Sohbet: Dervişlerin elbisesi, kaba bir abadan ibarettir. Onlar bayağı arzu ve heveslere kendilerini kaptırmazlar. Nefsin kibirli başını ayaklarının altında ezmedikçe, Hakk'ın huzuruna götürülen yolu nasıl bulabilirsin?

15 Nefsi Kırma: Makam, mevki ve şan peşinde kendini tüketen, alçalır ve bayağılaşır; senin tek hırslın o ilâhî dergâha yaklaşmak olsun! Şan ve şöhret seni alçalmalara ve horluklara götürür, çünkü onlar, kendilerini puta taparcasına sevmeye yöneltirler.

19 Gösterişten Kaçınma Hakkında: Evlâdım, başını böyle alımlı sarıkla süsleyeceğine gönülleri fethetmeye çalışsan! Şanı, serveti, makam ve mevki sevgisini terk etmedikçe, başlık gibi başa geçemezsin. Süslenmek insana

yakışmaz, çünkü bedenini süsleyen, ruhunu öldürür. Vücuda takvâ elbisesinden daha fazla yakışan giysi yoktur. Gösteriş peşinde koşmak insana kalıcı bir huzur ve saadet getirmez. Süse püse düşkün olan, kendini bu dünyada rahata ve zevklere bırakan, öte âlemde zahmet ve bedbahtlıktan başka bir şey bulamaz. Ebedî haz ve neşeden de nasiplenemez. Kendini övmek, şeytanın mesleğidir. Kendini hâkir gören, gerçek insandır. Şeytan “Ben Âdem’den daha iyiyim!” dedi de kıyamete kadar lânetlendi. Bir avuç toprak, alçak gönüllülüğü yüzünden, insanın yaratılmasında kullanıldı; saf ateşten ve nurdan yaratılan o melek ise, kibirli isyanı yüzünden mahv u perişan oldu. İblis, gururu yüzünden kovuldu İlâhî Huzur’dan; Hz. Âdem ise boyun büküp günahından af dilediği için Hakk’a yaklaşmanın yolunu buldu. Nâcizâne edilen bir pişmanlık duası onu yüceltti, İblis’in kibri ise kendisini hor ve hakirliğe mahkûm etti. Bir tane yere düşmeye görsün, onu hemen eğilip alırlar, başını gururla kaldıran başağı ise başını kesip yere atarlar.

21 Rahat ve Huzur Hakkında: Nimetler sahibi yüce Allah’tan zenginlik isteyenler, ona ancak paylarına kanaat ettiklerinde kavuşurlar.

26 Kötü Huylardan Sakınmak: Bedenin toprak olmadan önce, alçak gönüllülük toprak gibi yapsın seni!

29 Dört Şeyi Doğuran Dört Şey: Kibir mutlaka husumet doğurur. Gururdan başı havada olan kibirli, dostlarını bile kendine düşman eder.

31 Dört Şeyle Olgunlaşan Dört Şey: Nimet, şükürle bollaşır.

42 Değerli Düşünceler ve Öğütler: Evlâdım, giderek daha alçak gönüllü ol! Tevazu, dört başı mâmur insanların süsüdür.

48 Selâmete Ermenin Çaresi: Eğer sadaka insanlar tarafından görülsün ve bilinsin diyerek verilir ve gösterişle kirlenilirse, Allah ondan nasıl hoşnut olabilir?

50 Kaçınılması Gereken Dört Kusur: Evlâdım, hiçbir zaman mevkine, servetinin gücüne güvenme!

53 Takvânın Önemi: Takvâ sahibinin gözünde, helâl de olsa, ihtiyaç fazlası her şey günahıdır.

55 Misafire İkram: Bir hayır işlediğin zaman gururlanma, yaptığın iyilikle övünme!

56 Ahmak İnsanın Özellikleri: Hür ve mesut yaşamak istiyor musun? Aklın varsa, asla ağgözlü olma!

58 Cehennemlik Kimseler: Kimse hakkında kötü söz söyleme, halkın karşısında da kendinden söz etme (kendini övme)!

62 Yoksulluk, Zenginlik ve Erdemlik: Ey mümin kişi, bütün bu dünya malından kabirde ne kalacak elinde? Mal ve servet arzusuyla yanıp tutuşan insan, Allah'ın has kullarının meclisinden kovulur.

63 Cömertliğin Önemi: Hep cömert, her zaman alçak gönüllü ol ki mahşer günü yüzün dolunay gibi parlasın!

67 Sadaka Vermek: Sakın böbürlenme, çünkü Allah böbürleneni sevmez. Ne olursa olsun yaptığın hayrı kimseye söyleme!

70 Allah'a Hakkıyla Bağlanmak: Kibir, benlik ve bencillikten uzak dur!

71 İyilerle Birlikte Olmak: Cömertliğinle ve alçak gönüllülüğünle tanın!

D12. SABIR

Bu değerde, yaşanan problemlerin geçici olduğunu fark etmek, zorlukları bir öğrenme fırsatı olarak görmek ve sorun odaklı değil, çözüm odaklı düşünmek esastır. Model, bireyin zorlukların üstesinden gelebileceğine inanmasını önemser. Sabrın ikinci boyutu, düşünce, duygu ve davranışlarda kontrollü olmaktır. Bu, bireyin duygularını dengeleyerek tepkilerini yönetmesini, hedeflerine ulaşmak için anlık dürtülerini kontrol etmesini ve olumsuz durumlar karşısında metanetli bir duruş sergilemesini içerir. Son olarak sabır, istikrarlı olmak ile somutlaşır. Bu, görev ve sorumlulukları yerine getirirken kararlı davranmayı ve çalışmalarda sebat etmeyi gerektirir. Model, sabrın pasif bir boyun eğme olmadığını, aksine yanlışa karşı "mücadele etmek" anlamına gelen "bilinçli ve etkin bir bekleyiş süreci" olduğunu vurgular.

5 Nefs-i Emmâreyle Mücadele: Gerçekten akıllı insan, Allah'ın nimetlerine şükretmesini ve nefsinin yenmesini bilen insandır. Kim sinirlerine hâkim olup öfkesini yenerse, bu dünyada gerçek hürriyeti tadanlardan olur. Arzularının ve nefsinin peşinde körü körüne koşan ve çılgınca bir umutla âhirette Allah'ın kendisine merhamet edeceği hayaline kapılan kimseden daha akılsızı yoktur. İsyankâr nefsinin dizginlenmesini bilen kimse, akıllılar arasında şerefli bir yer edinir. Seni talihsizliklerin uçurumuna atmasını istemiyorsan, nefsini körelterek onu cezalandır!

6 Susmanın Faydaları: Evlâdım, benim görüşlerime ve sana verdiğim öğütlere dikkat kesil! Huzur ve barış istiyor musun? Sessizliğini koru! Kendisini çok konuşmaya kaptıran kimsenin kalbi bozulur ve kokuşur. Konuşma tutkusuna kapılan, akılsızın tekidir. Bir insan kendini konuşma şehvetine kaptırdığı an, derûnunda (içinde) ne var ne yoksa hepsini yağmalatmış olur. Çok konuşmak kalbi öldürür, isterse onlar Aden incileri değerinde sözler olsun! Bütün enerjisini konuşma yeteneğine harcayan kimse, ruhunda yara açar ve güzelliğini mahveder.

11 Mutluluk Getiren Şeyler: Nefsinin hoşlandığı zevklerin peşinde koşmayı bırak, şu geçici dünya sevgisine kendini kaptırma! Şu baş edemediğin nefsinden başka yolunu kesen, tuzaklar kuran düşmanın yok aslında senin!

14 Bahtsızlık: Kişi hevâ ve heveslerini ayaklarının altına alırsa, âsi nefsine karşı başarıyla cihat edebilir. Şu dünyanın geçici heves ve mutlulukları, insanı ebedî bir felâkete sürükler. Dostum, mademki Allah'ın emir ve yasaklarını biliyorsun, sapkın nefsinin arzularını yerine getirme!

15 Nefsi Kırma: Azgın nefsi zayıflatmanın ve ona boyun eğdirmenin yolu, onun arzu ve isteklerini reddetmenden geçer. O çılgın nefsi ancak böyle dizginleyebilirsin.

16 Nefisle Savaşmanın Yolları: Nefse karşı zafer kazandırabilecek dört silah vardır; sen onları benden öğren ve aklında tut: Susma hançeri, oruç kılıcı, yalnızlık mızrağı ve az uyku. Bu silahları kuşanmayanın nefsinin ıslahı mümkün değildir.

17 Yoksulluk ve Sabır: Fakirliğinden kimseye yakınma! Yarının derdiyle bugünden kendine işkence etme! Kaygıya da kapılma! Seni yarına çıkaracak olan, elbet bir lokma da verecektir sana.

18 Nefs-i Emmâre ve Dünya Hırsı: Ayrıca nefs-i emmâre, zehirli bir ağaca benzer, o ağacın rengi insanın gönlünü çeler, fakat meyveleri acı, kokusu da nâhoştur.

21 Rahat ve Huzur Hakkında: Belâ ve sıkıntı yüzü görmek istemiyorsan şu iki şeyi yap: Dünya serveti ve nefsinin arzuları konusunda kendini tut! O zaman mutsuzluk yanına bile yaklaşamaz. Fakat hırsa ve şehvete kapılırsan, belâlar üzerine yağmur gibi yağar. Hırsları yüzünden nice insanlar belânın pençesine düştü! Mutsuz oldular, keder ve üzüntüden mahvolup gittiler! Kuş da baştan çıkarıcı tanelere bakıp, nefsinin arzusu ve hırsı yüzünden, avcının tuzağına düşer. Gönlün huzura kavuşsun istiyorsan, dünyanın zevk u safâsına, servet ve sâ mânına kapılma!

29 Dört Şeyi Doğuran Dört Şey: Öfkenin ardı pişmanlıktır, fakat o pişmanlık öfkeyle açılan yaraya merhem olmaz. Öfkesini yenemeyen akılsızın eli, pişmanlık meyvesinden başka bir şey devşirmez.

33 Dört Şey Diğer Dördün Ürünüdür: Susmasını bilen, tam huzura kavuşur, kimseden korkup çekinmez. Sakin ve rahat yaşamak istiyorsan, susmayı meslek edin! Sessiz adam güvenlik zırhına bürünmüştür.

43 Düşmanlardan Sakınma: Öfkesini tutmak, yüce ruhlu insanın harcıdır. Öfkesini yenmek acı bir meyve gibi görünse de, gerçekte şekerden daha tatlıdır.

45 Çok Yararlı Altı Şey: Dilini tutmasını bilen, ağzından kötü söz çıkmayan, şeytana karşı zafer kazanır.

50 Kaçınılması Gereken Dört Kusur: Hoş ve mutlu günler geçireyim istiyorsan, öfkene mağlup olma! Şu bilgece kuralı dinle: Nefsin kendisine verilmeyen şeyden vazgeçmesini bilsin!

51 Tâlihın Kararsızlığı Hakkında: Bilir misin bu dünyada kime hayran olunur ve değer verilir? Tâhısizlikten ve işlerinin ters gitmesinden endişeye kapılmayana.

66 Cennetliklerin Alametleri: Başına belâ geldiğinde sabreder.

68 Unutulmaması Gereken Öğütler: Kendini ıstırap ve sıkıntılara tahammül etmeye alıştır, kalbini Allah'a çevir!

69 Sabrın Önemi: Sabırlı olarak anılmak istiyor musun? Sıkıntılara katlan ve güçlüğü tahammül et! Başına bir felâket veya belâ geldiğinde, yüzün ekşiyor, kendini kapıp koyuveriyorsan, sabırlı insanlardan sayılmazsın. Felâkete sabırla göğüs germeyen, gerçek erenler katında şükreden biri sayılmaz. Sabrının kıymeti, ancak her tür şikâyetten vazgeçtiğinde ortaya çıkar. Dostum, insanlara sızlanıp durmaktan vazgeç! Hizmetle kazanacağın hürmet, kalbine ferahlık verir, kendini hizmete adayan kimse mutlaka bahtiyar olur. Evlâdım, eğer hiçbir zaman itaatsizlik etmiyor ve günaha yaklaşmıyorsan, işte o zaman sabırlı olmakla övünebilirsin! Fakat dünyanın geçici zevklerine karşı hâlâ arzu duyuyorsan, felâkete sabredenlerden olduğunu iddia edemezsin!

71 İyilerle Birlikte Olmak: İşin gücün nefsinle mücadele olsun ki pişmanlık ve utanç içinde cehenneme yuvarlanmayasın!

75 Seçkin İnsanların Özellikleri: Evlâdım, sen önce geçici arzu ve heveslerinden vazgeç ki selâmet yoluna adım atabilesin!

77 Gafletten Kurtuluş Hakkında: Yaradan'ın her an, her yerde senin yanı başında olduğunu unutma! Düşüncesizlik edip de geçici, gereksiz ve aldatici yollara sapma! Gözlerin ibret almak için açılsın, dudaklarınsa gülmemek için kapansın! Günah ve heveslerin peşinde koşup şeytana oyuncak olma!

D14. SAYGI

Bu değer, öncelikle bireyler arası ilişkilerde nezaketli olmayı temel alır. Bu kapsamda, her ferdin değerli olduğunu kabul etmek, başkalarının onurunu zedeleyecek davranışlardan kaçınmak ve sosyal hayatta görgü kurallarına uymak esastır. Model, saygıyı sadece bir tutum olarak değil, aynı zamanda etkin dinleme, söz kesmeme, hata yaptığına özür dileme ve takdir etme gibi somut iletişim becerileriyle de ilişkilendirir. İkinci olarak, değer bireyin kendisine saygı

duymasını kapsar. Kişinin kendi değerinin farkında olması, öz saygısını geliştirmesi, sağlığına özen göstermesi ve kendisini küçük düşürecek davranışlardan kaçınması bu boyutun temelini oluşturur. Son olarak Saygı, bireyin çevresine, millî ve manevi değerlerine duyarlı olmasını gerektirir. Doğayı ve canlıları korumak, toplumun değerlerini dikkate almak, insanların farklı kültür ve inançlarına ve bunlara uygun yaşama hakkına hürmet göstermek bu bütüncül saygı anlayışının bir parçasıdır.

5 Nefs-i Emmâreyle Mücadele: Rabbin katında merhamete ermek istiyorsan, seni inciten insanın ömrünü kabul et, intikamdan uzak dur! İnsanları üzmekten hoşlanan kişinin mükâfâtı, sonunda inleyip sızlamalar olur. Ruhun üzüntülerle dolsun ve kıvransın istemiyorsan, hiçbir kalbi kırmamaya bak! Yaptığı haksızlıkla birinin kalbini yaralayan, aslında kendini yaralar. Bir gün cehenneme elleri ve ayakları bağlı atılmak istemiyorsan, tut dilini, asla dile getirme başkasının kusurlarını!

9 Güzel Ahlak: İlim, akıl ve idrak sahibi kimse, bilgelere ve bilginlere saygı gösterir. Dostum, sen eğer gerçekten akıllıysan, insanlara daima yumuşak ve yerinde söz söyle!

20 Ahmakların Nitelikleri: Karakteri yüzünden insanların hazzetmediği kimse, Hak katında da makbul biri olamaz. Kötü karakterli olan kişi, herkesi kendisinden nefret ettirir. Kötü huyunun kendisine de hayrı olmaz. Hatta insandan bile sayılmaz.

28 Küçümsenmemesi Gereken Şeyler: Bu dört şey sana asla küçük ve önemsiz görünmesin! Hasımını küçümseyen, gün gelir onun karşısında yenik düşer. Bilimi asla hor görme, çünkü değeri sonsuzdur.

29 Dört Şeyi Doğuran Dört Şey: İnat ve didişmenin sonu rezil ve rüsvâlîğe varır. Bir toplantının ortasında inatçı biri söz almaya görsün, olumsuz etkisi herkesi mutsuz ve huzursuz eder.

40 Saygınlığı Kaybettiren Beş Kusur: Evlâdım, şeref ve haysiyetini kaybetmek istemiyorsan, şu beş kusurdan uzak dur: Her şeyden önce yalan söylemekten kaçın, zira yalan itibarını lekeler. Büyüklerle tartışmaya girişen, sonunda mahcup olur. İnsanlara karşı dürüst olmayanın başı belâyâ girer. Bunda şaşılacak ne var ki? Ey iyi yaradılışlı adam, kendine yakışmayacak davranışlarda bulunma! Çünkü hafifmeşreplik insanın saygınlığını yitirmesine sebep olur. Evlâdım, büyüklerle tartışmaktan kaçın! Haysiyetini tedbirsizliğe kurban etme! Her zaman iyi bir ad ve sanın olsun istiyor musun? Hâl ve hareketin daima dürüst ve edepli olsun! Hafif, düşüncesiz kişi, halk nazarında itibarını sonsuza dek kaybeder. Yüz suyun derenin suyu gibi akıp gitsin istemiyorsan, doğrudan başka söz çıkmasın ağzından! İnsanları incitmekten ve vefasızlıktan uzak dur da

yüzünden nur eksik olmasın! Sadece güzel sözler işitmek istiyorsan kardeşim, kimseye sert söz sarfetme! Keder ve gamdan âzat olmak istiyorsan, kimsenin servetine haset etme!

41 Saygınlığı Arttıran Beş Şey: Beş şey saygınlığın artmasını sağlar. Ey ihtiyatlı ve idrakli kişi, iyi dinle bunu! Yapman gerekenlerle bizzat ilgilenirsen, itibarın artar. Cömertlik, itibar kaynağıdır. Ahmak, cimriliği yüzünden kendi üzerine lanet çeker. Zenginsen, elin açık olsun. İnsanlar nezdinde değerini artırmanın yolu budur. Davranışlarını cömertlikle bezeyenler, saygınlıklarına saygınlık katarlar. Her zaman sabırlı ol ve verdiğin sözleri tut! O zaman mutlu olursun. Sırrını düşmanların bilmesini istemiyorsan, dostlarına da onu çok ihtiyatla aç! Mahcup olmak istemiyorsan, elinle koymadığın bir şeyi yerinden alma! İnsanların gözlerden gizlediği şeylerin perdelerini kaldırma ki, biri de bir gün senin perdeni kaldırmassın! İşlerini hiçbir zaman aklına estiği gibi yapma; yoksa çok geçmeden pişmanlığın ağırlığı altında ezilirsin! Meziyetin bilinsin istiyorsan, başkasınınkini görüp takdir etmesini bil! Dilin öfkeyle ileri geri laf ettiğinde, bari elini tut! Saygıya lâyık olmayan insan yaşıyor sayılmaz, onu ölümlerden biri olarak görmek gerek. Kanaat etmeyi, arzularına gem vurmamayı bilmeyene dünyayı versen onu zengin ve mutlu edemezsin. Düşmanına üstün geldiğinde, onun hatalarını affet, kusurlarını görmezden gel! Allah korkusu kalbinden hiç çıkmasın, fakat O'nun rahmet ve merhametinden de asla umut kesme! Mütevazı ol, dürüstlüğü şiar edin! Akıllı ve ölçülü adamlarla sohbet etmenin yollarını ara! Adın her yerde iyilik ve güzellekle anılsın istiyorsan, sabrı kuşan ve kimseye kötülük etme! Bilge insanlar panzehir gibidirler, ahmaklarsa öldürücü bir zehir. Panzehir insanların şifa bulmasını sağlar, fakat zehir hayat verir mi hiç? Sabır, yumuşaklık ve bilgi, ruhun ilacı, panzehridir; açgözlülük, kin ve kıskançlıksa, öldüren bir zehir. Bütün hayırların başı, yoksulu doyurmak, dostlara kapıyı açmaktır. Âlim de olsun, bin bir maharetin de olsa, kendini her zaman cahilden aşağı görmeye bak!

42 Değerli Düşünceler ve Öğütler: Tutman gereken yolu sana gösterene sen teşekkür et! Bütün bilgelerin gözünde iyi huy, kıymetli bir elbisedir, ondan da kıymetlisi hayâdır. Nezaket, güzel söz ve cömertlik sana itibar kazandırır.

44 İnsanı Alçaltan Şeyler: Bazı şeyler insanın yüzünü kızartır. Onların neler olduğunu bilmek istiyorsan, söyleyeyim: Birincisi, davet edilmediği hâlde bir sinek gibi gidip başkasının sofrasına konmaktır. Çağrılmadığı bir ziyafete katılan kimse, hor görülür; kovulup utanca boğulması da cabası. İkincisi, tanımadığı kişinin evine gitmek ve ukalalık etmeye kalkışmaktır. Bu iki ahmaklığı yapmak, kendini rezil rüsva etmektir. Büyüklerin bulunduğu yerde başköşeye geçip kurulmak da saygısızlıktır ve insanı utanca boğar. Bir toplantıda insanların seni dinlemediklerini görürsen, yüzlerce sözün dahi olsa sakın söyleme! Muhtaç

olduğunda asla düşmanlarına başvurma! Dünyada bundan daha utanç verici bir şey yoktur. Aşağılık biri olmak istemiyorsan, aşağılık birinden bir şey isteme!

47 Mutluluğun Yolları: İşi gücü başkalarının kusurlarını araştırmak olan, gün gelir kendi kusur ve ayıbından ağzını açamaz hâle düşer. Onun gibi olma ki mutlu olasın! Sıkıntılarına başkalarını da ortak edip insanları üzme, kendi yükünün ağırlığını bir de onların omuzlarına bindirme!

55 Misafire İkrâm: Misafirlerini sevinç ve güler yüzle ağırlayanlara Allah nimetlerini yağdırır. Sen de başkasının sofrasına oturduğunda, kavgacı ve hırçın bir tavır takınıp da çekilmez biri olma! Davet edilmedikçe, tanımadığın sofraya oturma! Leş peşinde koşan akbaba gibi olma! Aşağılık ve adi bir insandan iyilik umma! Onun evinden, yıkılma tehlikesi olan bir çatının altından kaçır gibi kaç! Her gördüğüne iyi gözle bakmaya çalış, fena gözle bakmaktan sakın!

62 Yoksulluk, Zenginlik ve Erdemlilik: Kimsenin gıyabında ileri geri lâf etme! Şeytan bile olsa kimseye lânet okuma!

D16. SORUMLULUK

Sorumluluk, bir çatı değer olarak bireyin hem kendisine hem de topluma karşı görevlerini kapsar. Kişisel sorumluluk boyutunda, bireyin kendi kararlarını alması ve sonuçlarını üstlenmesi, bireysel gelişimini planlaması ve öz bakımına dikkat etmesi hedeflenir. Bu, "görev bilinci" ile tamamlanır; model, kişinin üstlendiği görevleri zamanında, eksiksiz ve özverili bir şekilde yerine getirmesini, hatalarını telafi etmeye çalışmasını ve iç motivasyon geliştirmesini bekler. Toplumsal sorumluluk boyutunda ise, toplumsal kurallara ve kanunlara uymak, kamu mallarını özenle kullanmak ve vatandaşlık görevlerini bilmek esastır. Model ayrıca, bireyin toplumsal sorunların çözümüne önerilerle katkıda bulunmasını, yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine aktif katılmasını ve toplumun millî ve manevî değerlerini koruyup yaşatmasını teşvik eder.

12 Sağlık ve Esenliğin Yolları: Bırak tembelliği ve kaç uyuşukluktan!

14 Bahtsızlık: Şu dört şey bedbahtlığın belirtisidir: Budalalık, tembellik, kabalık ve kimsesizlik. Bunlar mutsuzluğun yapıtaşlarıdır. Bu hayatta en büyük zevki uyumak veya arzularını tatmin etmek olan kimse, âhirette cehennem alevlerinden yakasını kurtaramaz.

15 Nefsi Kırma: Rahatlık kapısını kendisine kapatan kimse, önünde ebedî huzur ve saadet kapısının açıldığını görür.

18 Nefs-i Emmâre ve Dünya Hırsı: Nefs-i emmârenin esiri kimse, Allah'ın buyruklarını yerine getirmeye davet edilse, uyuşukluk ve gevşeklik gösterir. Günaha çağırıldığında ise çeviklikle koşar.

22 Akıllı Adamın Kaçınması Gerekenler: Her bilgili ve akıllı adam şunlara dikkat etmeli: İşlerini dürüst olmayan bir adama asla emanet etmemeli, Lâyık olmayı bağış ve ihsana boğmamalı, Akıllı davranıp, her türlü haksızlık eğiliminden uzaklaşmalı. Bu kusurlardan kaçınan kimse, asla düşüncesizlerin arasına düşmez. Verdiği öğütleri kendisi tutan kimsenin görüşlerini herkes severek benimser, fakat verdiği bilge öğütleri kendisi hor görüp uygulamayan, sözüne kulak asmaz. Ey akıllı adam, ilâhî kanunun yasakladığı şeylere sakın yaklaşma! Her fırsatta uygun olan şeyi yapmanın ne olduğunu bil! Hesap vaktini, işlerini asla en içinden geldiği gibi düzenlemeye kalkma!

27 Bedbahtlığa Yol Açan Şeyler: Aptala akıl danışmak, tâlihsizliğin başıdır. Ahmağa para emanet etmek de öyle. Dünya olaylarından ibret almayan, insanların nefret ve lânetini üstüne çeker. Aptala danışıp ondan öğüt alan, şeytanın tuzağına düşer, şeytan da onu şaşkın ördeğe çevirir. Servetini ahmaklara emanet eden, bahtlı biri sayılacağını nasıl umabilir? Genç adam, olanlardan ibret al, ders çıkarmaya bak ki ahmaklardan olmayasın! Akıllı olmayı bilen, geri geri gitmenin yolunu şaşırmak olduğunu iyi bilir.

29 Dört Şeyi Doğuran Dört Şey: Uyuşukluk da alçalışa yol açar. Uyuşuk biri insanın utancı ve yüzkarası olur elbette. Çünkü uyuşukluk, insanın ayağına inen keskin bir baltadır. Uyuşuklukla kendini alçaltan kimse, suratına okkalı bir şamarı hak eder. Vücudunu tembelliğe ve uyuşukluğa alıştıran, teninin keyfini yerine getirmekten başka bir şey yapmıyordur. Böylesi zaten adamdan da sayılmaz, hatta öküzden ve eşekten bile aşağıdır.

31 Dört Şeyle Olgunlaşan Dört Şey: Mükemmelliklerini dört şeyden alan dört şey vardır. Sen bunları öğrenince, genç adam, aklında iyi tut! Bilgi, mükemmelliğini akıldan alır. Niyet, mükemmelliğine uygulamayla (amelle) kavuşur. Dindarlık, ılımlılıkla kemâle erer. Nimet, şükürle bollaşır. Bilgi, asıl becerisini akıldan alır. Uygulaman olmazsa, senin niyetine kimse itibar etmez. Rabbin nimetleri şükürle artar. Şükretmeyen kimse, nankörlüğünden dolayı büyük azaba çarptırılır. Nankörlük, lütufların kaynağını kurutur. En büyük bağışlardan şükreden insan nasiplenir. Kullanılmayan (amel edilmeyen) bilgi, bir şeye yaramaz. Akılsız insanlarla oturup kalkmak hoş olmaz. Akılla desteklenmeyen bilgi, sadece dert ve üzüntü kaynağıdır. Evlâdım, bilgi kuştur, kanatları da akıldır. Bilgi sahibi olup da gereğince amel edip hâlini, tavrını düzeltmeyen, akıl ve bilgelik yolundan çıkmış bir şaşkındır.

32 Yeri Doldurulamayan Dört Şey: Elden çıkınca bir daha geri getirilemeyen dört şey vardır: Düşüncesizce ağızdan çıkan bir söz ile yaydan fırlayan ok bunlardandır. Ağızdan çıkan söz nasıl yakalanabilir? Kader ve kazaya engel olmak mümkün değildir. Atılan oku nasıl geri çevirebilirsin? İşte

kaybettiğin zaman da aynen onun gibidir. Düşünmeden konuşan, kendini pişmanlıklar deryasına atar. Söz ağızdan çıkmadığı sürece onu değiştirebilirsin, fakat söyledikten sonra, onu sır gibi nasıl saklayabilirsin? Hayatının her anına bir armağan olarak bak! O anı bir kaçırdın mı, bir daha asla geri döndüremezsin. Kimse kaza ve kaderin elinden kurtulamaz, kaderine razı olan akıllılık eder. Düşünmeden konuşan, kendini pişmanlıklar deryasına atar. Huzurlu yaşamak isteyen kişi, dilini tutmayı bilmelidir. Ömrünün değerli bir hazine olduğunu bilersen, akıllılık edersin. Çünkü elden bir gitti mi bir daha geri gelmez...

33 Dört Şey Diğer Dördün Ürünüdür: İnsan iyiliği de kötülüğü de sadece kendisine yapar.

34 Dört Şey Diğer Dörtten Doğar: Yapıp ettiklerinin sonunu kestiremeyen, pişmanlığın pençesinde kıvrılır. Yapıp edeceklerini önceden titizlikle ele alıp incelemeyen kişinin kalbi, hüznün ve kederlerin ağırlığı altında ezilir.

42 Değerli Düşünceler ve Öğütler: Evlâdım, insanların bu hayatta çektikleri gam ve sıkıntılar, kendi kötü eğilimlerinin sonucudur.

45 Çok Yararlı Altı Şey: Beşincisi, sağduyu sahibi ve akıllı olmaktır ki dünyalara bedeldir, bu niteliğin varsa mutlu ol ve sevin sevinebildiğin kadar!

49 Allah'ın Lûtfu Olan Dört Şey: Ahmakla ve emanet ettiğin sırrı etrafa yayan ayran ağızlıyla hiçbir zaman işin olmasın!

56 Ahmak İnsanın Özellikleri: Evladım, ahmağı ve cahili asla taklit etme!

68 Unutulmaması Gereken Öğütler: Günlerini uyku ve sofrâ zevkleriyle geçirme! Aşırı uyku fakirlik getirir.

77 Gafletten Kurtuluş Hakkında: Günaha gireceğini bildiğin bir yere gitme! Hak yolunda bir kör gibi rastgele yürüme! Önündeki uzun yol için hazırlığını yap! Ömrünün kısalığını unutma!

D20. YARDIMSEVERLİK

Bu değer bireyin cömert, fedakâr, gönüllü ve iyiliksever olmasını hedefler. Bu çerçevede değer; maddi ve manevi birikimi ihtiyaç sahipleriyle paylaşmayı; hastalar ve yaşlılar gibi savunmasız gruplara öncelik vermeyi; yapılan iyiliği karşılık beklemeden ve gösterişten uzak bir şekilde yapmayı kapsar. Ayrıca bu iyilikseverlik hali, yardım edilen kişilerin mahremiyetine saygı duymayı da içerir.

20 Ahmakların Nitelikleri: Cimrilik, cehennemın ağacının dallarından biridir. Cimri, mezbaha kapısını bekleyen köpeğe benzer. Cimri, cennetin yüzünü nasıl görebilir ki? Filin ayağının altına düşmüş küçük bir sinekten farkı yoktur. Ahmaklardan sayılmak istemiyorsan, utanç verici cimrilikten uzak dur!

22 Akıllı Adamın Kaçınması Gerekenler: Bu dünyada herkesin üstünde bir yer edinmek mi istiyorsun? Yoksula ekmek ve tuz dağıtmak için elin her zaman açık olsun!

33 Dört Şey Diğer Dördün Ürünüdür: Cömertlik, yüceliğe ve asalete götürür. Etrafına iyilik saçan, her türlü korku ve kaygıdan âzâde olur. Huzurlu yaşamak istiyor musun? Kardeşlerine iyilikte bulun! İyilik etmeyi ve cömertliği huy edinen kimse, bütün insanların sevgisini ve hürmetini kazanır. Elinden geldiğince iyilikte bulun ve cömert ol! Cehennem ateşinde yanıp kavrulmak istemiyorsan, cimrilğin seni esir almasına asla izin verme!

43 Düşmanlardan Sakınma: Bir yoksula gönül alıcı güzel sözler söylemen, ona ipek elbise giydirmenden daha hoş gelir.

47 Mutluluğun Yolları: Elinden gelen iyilik ve hayrı başa kakmadan yapan kişi, Allah'ın rahmet ve merhametini kazanır. Yoldan çıkmış birini gördüğünde, onu yola getirmeye bak, çok büyük sevap kazanırsın.

48 Selâmete Ermenin Çaresi: Akıl, idrak ve zekâ sahibi bir insan, verdiklerini sırf Allah'a yaklaşmak ve O'nun rızasını kazanmak için verir.

49 Allah'ın Lûtfu Olan Dört Şey: Cömertlik, tam anlamıyla Hakk'ın bir lütfudur.

51 Tâlihın Kararsızlığı Hakkında: İyi günlerinde başkasına yardım edersen, dar günlerinde o da senin imdadına koşar.

54 Hizmet Ehli Olmak: Evlâdım, elinden geldiğince hizmette bulun! Arzuladığın gayeye erişmenin yolu hizmetten geçer. Muradına hizmetle erersin. Bir kul Allah'a itaat edip kullarına hizmet ettiğinde, kâinat da onun hizmetine koşar. Hizmet kuşağını kuşanan kişi, dünyanın kötülüklerinden ve tehlikelerinden emin olur. Hak Teâlâ, özellikle has kullarına ve velilerine hizmet edenleri servete ve şana kavuşturur. Hizmet ehli bir kul, âsi ve günahkâr bile olsa, yüz pinti sofudan evlâdır. Kendini hizmete vermiş kimse, mârifet (Allah'ı hakkıyla bilip tanıma) ağacının bütün meyvelerini devşirir.

55 Misafire İkram: Kardeşim, Rabbinin rahmet ve yardımına erişebilmen için misafirlerini çok iyi ağırla! Misafirlerine kucak açıp cömert davranan mümine Yüce Allah da rahmet kapısını açar. Gelen misafirden köşe bucak kaçma! Evine büyük küçük kim gelirse gelsin, önüne sofrayı kur! Evladım, az ya da çok neyin varsa yoksulun önüne bir tabak koy! Cennette Rabbinin sana bir yer vermesini istiyorsan, Allah rızası için açları doyurmaya bak! Çıplağı giydirene Allah bu dünyada da öte âlemde de yardım eder. İhtiyaç sahibinin ihtiyacını giderirse, başında yücelik tacı ışıldar. Talihi yüzüne gülmüş olan, insanlara gizlice veya açıktan yardım eder. Evladım, cimrinin malını asla yeme, sofrasına da oturma!

Çünkü cimrinin ekmeği insana sadece huzursuzluk ve bunaltı verir. Cömerdin ekmeği ise, sağlık ve neşe kaynağıdır.

56 Ahmak İnsanın Özellikleri: Biraz borcu var diye kimsenin yakasına yapışma!

58 Cehennemlik Kimseler: Kapını çalanın yüzüne kapıyı kapama!

59 Cimri Nasıl Biridir: Kendisinden bir şey isteyenlerden cimrinin ödü kopar. Hep aç kalma korkusu içindedir ve bu korkuyla tirtir titrer.

60 Dileğini Kime Arzetmeli?: Din kardeşin sana müracaat ettiğinde, dileğini yerine getirmek için elinden geleni yap!

62 Yoksulluk, Zenginlik ve Erdemlilik: Yoksula yardım et, onun ihtiyaçlarını yerine getirmeyi ihmal etme ki Allah da senin ihtiyaçlarını gidersin!

63 Cömertliğin Önemi: Kardeşim cömert ol, cömert ol ki yokluktan bolluğa geçesin! Her zaman cömert ol! Zira cömerde asla cehennem yoktur! Cömert adamın yüzü pırıl pırıl parlar, çünkü o cennette Allah Resul'ünün yoldaşı olacaktır. Hayırsever insanların, cehennem ateşiyle, aleviyle işleri olmaz; cimrinin konağı ise ateşten ve alevden yapılmıştır. Allah cennetin kapısına “Burası cömertlerin yurdudur.” diye yazmıştır. Hiç şüphelen olmasın, cimrilerin bütün işleri pistir, murdardır; onlar cehennemde şeytanın dostları olacaklardır. Cimri asla cennetin yolunu bulamayacak, cennetin o güzel kokusunu duyamayacaktır. Sekar adıyla anılan cehennem, kibirlilerle pintilerin mekânı olacaktır. Evlâdım, sen kendini hayır ve hasenatınla tanı, gurur ve cimriliktense uzak dur! Hep cömert, her zaman alçak gönüllü ol ki mahşer günü yüzün dolunay gibi parlansın!

67 Sadaka Vermek: Bir hayır işleyeceksen kendi elinle işle; hayattayken yoksula, dervişe malından pay ayır! Yaşarken elinle verdiğin bir dirhem, öldükten sonra senin adına verilen yüz dirhemden evlâdır. Açlık ve sefaletten perişan olsan bile, asla verdiğini geri isteme! Bir babanın çocuğuna verdiği sevgi geri alması yakışık alır mı hiç? Evlâdım, mutluluğu, parada, servette arama!

68 Unutulmaması Gereken Öğütler: Tevazu, cömertlik ve yardımseverlik senin şiarın olsun! Gizli hayır yap, uzun bir ömre kavuşmak istiyorsan!

72 Dost Olunmayacak Kişiler: Zekât vermekten kaçınan zenginin yanına hiç yaklaşma! İstifçilikle, vurgunculukla zenginleşen adamların yanına bile uğrama!

73 İnsanlara Yardımcı Olmak: Hastaları ziyaret et, onların başlarını koydukları yastıklara yaklaş, çünkü bu, insanların en hayırlısının (Hz. Peygamber'in) sünnetidir. Susuzların susuzluklarını gidermede hiçbir fırsatı kaçırma! Beraber olduğun kimselerin hizmetine her zaman koş! Yetimlerin,

öksüzlerin ihtiyaçlarını gidermeye çalış ki Allah seni yüceltsin! Yetim bir çığlık atmaya görsün, Allah'ın Arşı titremeye başlar. Melek Mâlik, yetimin çığlık atmasına sebep olanları cehennem alevlerine teslim edecektir. Kim yetimin başına gelen felâkete ve çektiği çilelere gülerse, cennetin kapısını yüzüne kapanmış olarak bulacaktır. Evlâdım, senin sırlarını faş edenden uzaklaş! Gençken yaşlılara hürmet et ki, yaşlandığında da sana hürmet edilsin! Düşkünlere sadaka verirsen, çok güzel bir şey yapmış olursun, çünkü bu, Allah'ın hakiki dostlarının davranışdır. Göğsündeki kalp katılaşmasın istiyorsan, tokken yemek yeme! Hastalıklar aşırı yemekten ileri gelir. Sofrada aşırılık, her türlü hastalığın tohumudur. Kıskanç ve kötü huylu adam, asla huzur bulamaz, işi gücü yalan olanın bahtı gülmez ve onda iyi niyet olmaz. İkiyüzlü, münafık kişilerin düşmanı ol, onlarla görüşme, hâl ve hareketlerine de katılma! Huyu icabı, ahlâksızın tövbesi sağlam olmaz. Cimrilerde dürüstlük nadiren görülür. Dininin taze ve berrak su gibi saf olmasını istiyorsan, sadece dînen helâl olan yiyecekleri yemeye özen göster! Haram yiyecek peşinde koşan, kalbini öldürür ve bir daha dirilmeyecek şekilde onu mahveder.

75 Seçkin İnsanların Özellikleri: Seçkinler arasında yer almak isteyen kimse, çaresizlere sürekli iyilikte ve bağışta bulunmalıdır. Allah'ın has kulları arasında olan kişi, darlık zamanında bile cömertlik etmekten geri kalmaz.

77 Gafletten Kurtuluş Hakkında: Cennette huzur bulmak için kullara yardım et! Ebedi mutluluk için gece gündüz sadaka ver! Yüreği yanıkların acılarını umursamıyorsan, cennetin kapısı yüzüne kapanır!

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan temel değerler ile Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme'si arasında güçlü bir felsefi ve tematik uyum olduğunu göstermektedir. Bu uyum, sadece iki metin arasındaki yüzeysel bir benzerlikten öte, Maarif Modeli'nin "millî ve manevî değerler" referansını nasıl tarihsel bir derinlikle temellendirebileceğini ve Pendnâme gibi klasik metinlerin günümüz değerler eğitimi için ne denli işlevsel bir kaynak olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu tartışma, üç ana eksen etrafında şekillendirilebilir: Pedagojik somutlaştırma, felsefi derinlik ve kültürel süreklilik.

TYMM, değerleri modern pedagojik bir dille "eylemler" bütünü olarak tanımlamaktadır (TYMM, 2025). Örneğin, "arkadaşlarına destek olmak" veya "gösterişten kaçınmak" gibi hedefler, gözlemlenebilir davranışlara işaret eder. Pendnâme ise bu soyut hedefleri somutlaştıran zengin bir didaktik malzeme sunar. Attâr'ın kullandığı "Ey oğul!" gibi samimi hitaplar, hikâyeler, metaforlar (örneğin mütevazılığı "toprak gibi olmak" ile ilişkilendirmesi) ve keskin

benzetmeler (kötü arkadaşı "yakıp kavuran bir ateş" benzetmesi), değerleri öğrenciler için daha anlaşılır, akılda kalıcı ve hayatla ilişkilendirilebilir kılar (Balci, 2018). Bu durum, klasik metinlerin, özellikle de nasihatname türünün, günümüz değerler eğitiminde sadece birer okuma metni olarak değil, aynı zamanda değerleri somutlaştıran ve içselleştirmeyi kolaylaştıran etkili birer öğretim materyali olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Akalin, 2021) . Attâr'ın üslubu, TYMM'nin eylem odaklı hedeflerini, öğrencinin duygusal ve manevi dünyasına hitap eden bir bilgelik geleneğiyle birleştirme potansiyeli taşır.

İkinci olarak, Pendnâme, Maarif Modeli'nin değerler çerçevesine felsefi bir derinlik katmaktadır. TYMM, "Yetkin ve Erdemli İnsan" profilini hedeflerken, Pendnâme bu idealin tasavvuf geleneğindeki karşılığı olan "insan-ı kâmil" (olgun insan) nosyonunu temel alır (Çakmak İgalcı, 2023; Kızılar, 2019). Bu bağlamda, Attâr'ın öğütleri, değerleri sadece sosyal normlar veya doğru davranışlar olarak sunmaz; aynı zamanda onları bireyin manevi yolculuğunun (seyr-ü süluk), nefsini terbiye etmesinin ve nihayetinde ahlaki olgunluğa erişmesinin bir parçası olarak konumlandırır. Örneğin, TYMM'de bir öz denetim becerisi olarak tanımlanan sabır, Pendnâme'de nefse karşı verilen aktif bir "cihat" olarak çerçevelenir. Dürüstlük, sadece bir davranış biçimi değil, imanın bir gereğidir. Bu yaklaşım, değerlerin arkasındaki "neden" sorusuna daha derin cevaplar sunarak, öğrencilerin bu değerleri sadece kurallar olarak değil, anlamlı bir hayat sürmenin bir parçası olarak görmelerine yardımcı olabilir. Tasavvufun bir "değerleri uygulama yöntemi" olarak sunduğu bu bütüncül bakış açısı (Kızılar, 2019) , TYMM'nin hedeflediği bütüncül insan gelişim modelini felsefi olarak destekler niteliktedir.

Son olarak, iki metin arasındaki bu güçlü paralellikler, Maarif Modeli'nin "kökü mazide olan ati" olma ve "kendi medeniyet dünyamızın referansları olan millî ve manevi değerlerimizden" beslenme iddiasını somut bir şekilde doğrulamaktadır (TYMM, 2025; Akpınar vd., 2024). Çalışmada incelenen dostluk, saygı, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerlerin Pendnâme'de asırlar öncesinden aynı önem ve hassasiyetle işlenmiş olması, bu değerlerin kültürel sürekliliğini ve köklü yapısını ortaya koymaktadır. Bu durum, Pendnâme gibi klasik metinleri değerler eğitimine dahil etmenin, sadece geçmişe yönelik bir nostalji olmadığını; aksine, modelin kendi felsefi iddiasını gerçekleştirmesi için otantik ve zengin bir kaynakla buluşması anlamına geldiğini göstermektedir. Bu klasik metinlerin günümüz dili ve pedagojik yaklaşımlarıyla harmanlanması, hem kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasına hem de değerler eğitiminin daha anlamlı ve köklü bir zemine oturtulmasına imkân tanıyacaktır.

Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi'nde yer alan temel değerler ile Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme'si arasındaki tematik ve felsefî paralellikler incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalı analiz sonucunda, iki metin arasında, aradan geçen yaklaşık sekiz asra ve farklı üsluplara rağmen, erdemli insan idealine ulaşma noktasında güçlü bir uyum olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma, TYMM'nin modern pedagojik bir dille formüle ettiği dostluk, dürüstlük, mütevazılık, sabır, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik gibi temel değerlerin, Pendnâme'de hikmet geleneği içinde ve tasavvufî bir derinlikle zaten mevcut olduğunu göstermiştir. TYMM'nin "eylemler" üzerinden tanımladığı soyut hedefler, Attâr'ın nasihatlerinde vefa, sadakat, tevazu, nefis ile mücadele, kalp kırmama, bireysel mesuliyet ve cömertlik gibi somut ahlaki ilkelerle karşılığını bulmaktadır. Bu durum, Maarif Modeli'nin felsefî dayanaklarından biri olan "millî ve manevî değerler" referansının, Pendnâme gibi klasik metinler aracılığıyla ne denli zengin ve otantik bir zemine oturtulabileceğini kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak, Ferîdüddin Attâr'ın Pendnâme'si, sadece tarihsel bir metin olmanın ötesinde, günümüz değerler eğitimi için geçerliliğini koruyan, kültürel kodlarımıza uygun, işlevsel ve zengin bir kaynak niteliğindedir. Eserin didaktik yapısı, samimi üslubu ve kullandığı metaforlar, TYMM'nin hedeflerini somutlaştırma ve öğrencilerin değerleri içselleştirmesi sürecinde önemli pedagojik imkânlar sunmaktadır. Bu bağlamda, modern eğitim modelleri ile medeniyetimizin kadim bilgelik birikimi arasında kurulacak köprülerin, "Yetkin ve Erdemli İnsan" yetiştirme idealine ulaşmada kritik bir rol oynayacağı açıktır. Bu nedenle, öğretim programlarını geliştiren uzmanların ve eğitimcilerin, Pendnâme gibi klasik metinleri değerler eğitimi sürecine dahil etmeleri, hem kültürel sürekliliğin sağlanması hem de eğitimin felsefî derinliğinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akalın, E. (2021). Değerler eğitiminde Klasik Türk Edebiyatı metinlerinden faydalanmak: Manzum nasihatnameler örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 79-128.
- 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.
- Attâr, F. (2019). *Pendnâme: Öğütler kitabı* (C. Aydın, Çev.). İstanbul: Sufi Kitap.
- Balcı, M. (2018). Attâr ve Pendnâme'si üzerine. *Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 33-63.
- Bayram, Y. (2012). Değerler eğitiminde unutulmuş bir değer: Divan şiiri ve kültürü. *Değerler ve Eğitimi - II*, 439-473.
- Bolat, A. (2016). Değerler eğitiminde tasavvuf. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 33-48.
- Çakmak İgalcı, E. E. (2023). Eğitim ve sosyolojiye tasavvufî bakış (Niteliksel bir analiz). *TOBİDER International Journal of Social Sciences*, 7(3), 317-335.
- Doğan, S., & Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları*, 11(1), 72-90.
- Kalkandelen, A. H. (2015). Pendnameler ışığında insânî değerler. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 286-305.
- Kızıler, H. (2019). Hayatı algılamada değerleri uygulama yöntemi: Tasavvuf. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 320-338.
- Kocaman, K. (2016). Tasavvufta insanın eğitim sürecinde aşılması gereken engel: Dünya. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 561-588.
- Kopuz Çetinkaya, F. (2015). Ferîdüddîn Attâr ve bir gazelinin incelenmesi. *Current Research in Social Sciences*, 1(2), 27-34.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Erdem-değer-eylem çerçevesi. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. Ankara: MEB.
- Şimşek, T., & İnce, Ö. (2020). Kutadgu Bilig ile değerler eğitimi. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 507-528.
- Ünal, V. (2016). Ferîdüddin Attâr'ın Pendname'sinde din ve toplum. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 8(1), 271-288.

BÖLÜM 31

Eğitim Örgütlerinde Sürdürülebilir Dijital Liderlik (SDL): Kavramsal Model

Büşra Koç¹

¹ Arş. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, 0000-0002-0865-1591

1. Eğitim Örgütlerinde Dönüşümün Yeni Paradigması

Eğitim örgütleri, 21. Yüzyılda birbirini besleyen iki temel dönüşüm ile yani dijital dönüşüm ve sürdürülebilirlik dönüşümüyle yeniden yapılanmaktadır. Dijital teknolojilerin öğretim-öğrenme süreçlerine, yönetim yapılarına ve karar alma mekanizmalarına hızla uyum sağlamaktadır. Bununla birlikte iklim krizi, toplumsal eşitsizlikler ve sosyal dışlanma gibi küresel sorunların artması, eğitim örgütlerinden yalnızca yenilikçi çözümler istememektedir. Aynı zamanda etik ve sorumluluk bilinci olan çözümler ortaya koyması beklemektedir (Hargreaves & Fink, 2006; Shi, Mai & Jim, 2022; UNESCO, 2020).

Son yıllarda politika belgelerinde giderek artış gösteren “ikiz dönüşüm” yaklaşımı, dijitalleşme ve sürdürülebilirliğin ayrı değil, bütünleşik biçimde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Avrupa Birliği tarafından geliştirilen ikiz dönüşüm çerçevesi, dijital yeniliklerin toplumsal fayda, çevresel sorumluluk ve etik yönetim ilkeleriyle birlikte düşünülmesini bir hedef olarak tanımlamaktadır (Akbaba, 2024; Deniz & Büyük, 2023; European Commission, 2021; Özen & Güler, 2020). Benzer şekilde OECD (2019), eğitim sistemlerinde liderliğin yalnızca performans ve verimlilik değil; eşitlik, kapsayıcılık ve dayanıklılık üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu bağlamda eğitim liderliği, teknik bir dijitalleşme koordinatörlüğü aksine, dijital dönüşümün hangi değerlerde, kimler için ve hangi sonuçlarla yürütüleceğine ilişkin stratejik kararların merkezine yerleşmektedir. Ancak literatür incelendiğinde, dijital liderlik çalışmalarında sürdürülebilirlik ve etik boyutların çoğunlukla ikincil düzeyde kaldığı görülmektedir (Sheninger, 2019). Bu çalışma, kuramsal boşluktan hareketle Sürdürülebilir Dijital Liderlik (SDL) kavramını ortaya koymakta ve eğitim örgütleri için özgün bir kavramsal model sunmaktadır.

2. Dijital Liderliğin Evrimi ve Kavramsal Sınırları

Dijital liderlik literatürü, genellikle teknoloji temelli ve örgütsel verimliliğin artırılması üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımlarda liderlik, dijital araçların benimsenmesini sağlayan ve paydaşları bu sürece uyumlu hâle getiren bir rol olarak tanımlanmaktadır (International Society for Technology in Education [ISTE], 2018; Sheninger, 2019). Ancak bu araçsal yaklaşım, dijital dönüşümün etik sonuçlarını ve çevresel maliyetlerini yeterince açıklayamamaktadır. Teknolojinin artan veri izleme kapasitesi, liderliği teknik bir alandan ahlaki bir karar alanına dönüştürmektedir (Selwyn, 2019). Sürdürülebilir Dijital Liderlik (SDL), liderliği değer temelli bir alana taşımaktadır. SDL yaklaşımında liderlik, eğitimin toplumsal amaçlarıyla uyumuna odaklanır. Bu yönüyle SDL, dijital liderliği “nasıl” sorusundan çıkararak “neden ve kimin için” sorularıyla yeniden çerçevelemektedir (Hargreaves & Fink, 2006; UNESCO, 2023).

3. SDL Modelinin Kuramsal Dayanakları

İkiz dönüşüm yaklaşımı, dijitalleşme ve sürdürülebilirliğin birbirini tamamlayan ve karşılıklı olarak şekillendiren süreçler olduğunu savunmaktadır. Eğitim örgütleri açısından bu yaklaşım, dijital altyapı yatırımlarının yalnızca pedagojik açıdan değil; çevresel etki, sosyal adalet ve etik yönetim boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (European Commission, 2021). Bu liderlik, teknolojik ilerlemenin yönünü ve sınırlarını belirleyen bir alan olarak ele alınmaktadır. SDL modeli, insan merkezli liderlik anlayışını temel almaktadır. Ayrıca teknolojiyi eğitimin amaçlarına hizmet eden bir araç olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşımda etik karar verme, şeffaflık ve hesap verebilirlik, liderliğin tamamlayıcı unsurları değil; doğrudan kurucu bileşenleridir (UNESCO, 2020). Bu bağlamda eğitim liderliği, teknolojik olanakları sınırsız biçimde kullanmak yerine, insan onuru, mahremiyet ve toplumsal fayda ilkeleri doğrultusunda sınırlandırmaktadır.

SDL modeli, sadece teknolojik bir süreci değil, aynı zamanda köklü bir felsefi değişimi temsil etmektedir.. Bu noktada model, Fullan (2014) tarafından vurgulanan "teknolojinin pedagojinin hizmetinde olması" ilkesiyle, Hargreaves ve Fink (2006) tarafından tanımlanan "sürdürülebilir liderliğin yedi ilkesi"ni birleştirmektedir. Özellikle dijital eşitlik ve etik yönetim konularında, dijitalleşmenin oluşturduğu yeni eşitsizlik biçimlerine karşı liderlerin bir "sosyal adalet savunucusu" gibi hareket etmesi gerekmektedir (Selwyn, 2019).

4. Sürdürülebilir Dijital Liderlik (SDL) Kavramsal Modeli

Bu çalışmada önerilen SDL modeli, eğitim liderliğini; dış çevre ve makro bağlam, çekirdek liderlik boyutları ve SDL çıktı ve etkiler olmak üzere üç aşamada ele almaktadır. Bu yapı, liderliğin zorunluluklardan beslendiğini, kurumsal uygulamalarla somutlaştığını ve toplumsal sonuçlar ürettiğini ortaya koymaktadır.

4.1. Dış Çevre ve Makro Bağlam

Modelin ilk katmanı, eğitim örgütlerinin içinde faaliyet gösterdiği küresel ve ulusal ortamı temsil etmektedir. Dijital dönüşüm baskıları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve uluslararası politika yönelimleri, eğitim liderliğinin hareket alanını belirleyen koşulları oluşturmaktadır (OECD, 2019; UNESCO, 2023). Bu bağlam, sürdürülebilir dijital liderliğin bireysel liderlik tercihleriyle sınırlı olmadığını; sistemsel ve kurumsal gerekliliklerden doğduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Çekirdek: Sürdürülebilir Dijital Liderlik Boyutları

SDL'nin çekirdek katmanı, ikiz dönüşümün eğitim örgütlerinde somuştırma sağlayan liderlik pratiklerini ifade etmektedir. Bu çekirdek, dijital dönüşümü yalnızca teknolojik altyapı artışı olarak değil; etik yönetim, eşitlik,

çevresel sorumluluk ve katılım ilkeleriyle ele alan bir liderlik anlayışına dayanmaktadır. Bu bağlamda boyutlar, okul ya da kurum düzeyinde izlenebilir ve ölçülebilir göstergeler barındırmaktadır (OECD, 2019).

4.2.1. Stratejik ve Etik Dijital Vizyon

Stratejik ve etik dijital vizyon, eğitim örgütünün dijital dönüşümünü “moda teknoloji” veya performans artışı mantığıyla değil; eğitimin kamusal amacı, öğrenci yararı ve kurumsal değerleriyle uyumlu bir yön duygusu içinde yönetmeyi ifade etmektedir. Bu boyut, dijitalleşmeyi amaç değil araç olarak görmektedir. Teknoloji, eğitimde anlamlı öğrenme, kapsayıcılık, güven ve kurumsal süreklilik üretmeye hizmet ettiği ölçüde değer taşımaktadır. Bu yaklaşım, sürdürülebilir liderliği “hemen sonuç” yerine “uzun erimli kurumsal kapasite, etik sorumluluk ve süreklilik” çerçevesinde tanımlayan sürdürülebilir liderlik anlayışıyla örtüşmektedir (Hargreaves & Fink, 2006).

Eğitim örgütlerinde stratejik-etik dijital vizyon; (i) dönüşüm hedeflerinin pedagojik amaçlarla ilişkilendirilmesi, (ii) dijital yatırımların önceliklendirilmesi, (iii) risklerin (mahremiyet, güvenlik, eşitsizlik, çevresel maliyet) önden tanımlanması ve (iv) dönüşümün “kimin için neyi iyileştirdiği” sorusunun düzenli olarak sorgulanmasıyla görünür olur. Burada liderin rolü, yalnızca teknolojiyi kurum içine “getirmek” değildir. Aynı zamanda teknolojiyle birlikte gelen değer çatışmalarını yönetmek, kurumsal ilkeleri netleştirmek ve paydaşlara anlamlı bir yön haritası sunmaktır. Dijitalleşme çoğu zaman “kaç cihaz alındı, hangi platform kuruldu” gibi ölçümlerle izlenmektedir. Ama SDL çerçevesi, vizyonun etik boyutunu görünür kılmayı önermektedir. Örneğin veri toplama sınırları, şeffaflık ilkeleri, öğrencinin yüksek yararı, insan gözetimi gibi ilkeler vizyon belgesinin parçası olmalıdır (UNESCO, 2023). Bu boyutun eğitim örgütü düzeyinde ölçülebilir karşılıkları; dijital dönüşüm strateji belgesinin varlığı ve güncelliği, etik ilkelere yer verme düzeyi, paydaşlara açıklanmış dijital hedefler, dijital risk değerlendirme ve “etki” göstergelerinin izlenmesi gibi göstergeler üzerinden tanımlanabilir (OECD, 2019).

4.2.2 Veri Etiği ve Şeffaf Yönetişim

Veri etiği ve şeffaf yönetişim, eğitim örgütlerinde veri temelli karar verme ve dijital araç kullanımının ortaya çıkardığı riskleri yönetsel ilkelerle kontrol altına almayı ifade etmektedir. Dijitalleşme, eğitim örgütlerinde yalnızca öğretim süreçlerini değil; öğrencinin kimlik verilerinden akademik performansına, davranış kayıtlarından öğrenme analitiklerine kadar olan veri ekosistemini de ortaya koymaktadır. Bu nedenle liderlik, teknolojinin sağladığı “ölçme ve izleme kapasitesi” karşısında mahremiyet, adalet, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerini kurumsal yönetişimin merkezine yerleştirmek zorundadır (Selwyn, 2019). Bu boyutlardan etik ilkeler bağlamında hangi verinin neden toplandığı, ne kadar süre saklandığı, kimlerin eriştiği, hangi amaçlarla işlendiği açıkça belirtilmektedir. Kurumsal yönetişim düzeyi bağlamında veri sorumluluğu rolleri,

veri işleme prosedürleri, denetim ve raporlama süreçleri oluşturulmaktadır. Son olarak şeffaflık ve hesap verebilirlik bağlamında Paydaşlara (öğrenci–veli–öğretmen) anlaşılır bilgilendirme yapılmaktadır.

Özellikle yapay zekâ ve algoritmik sistemlerin eğitimde yaygınlaşması, “otomatik karar” mekanizmaları üzerinden ayrımcılık, önyargı ve hata üretme risklerini artırmaktadır. Bu nedenle UNESCO’nun üretken yapay zekâyâ ilişkin rehberliği; insan merkezilik, şeffaflık, veri koruma, güvenlik ve sorumlu yönetim ilkelerinin eğitim sistemlerinde acil politika alanları olduğunu vurgulamaktadır (UNESCO, 2023). Bu boyutun ölçülebilir göstergeleri; veri yönetimi politikası varlığı, şeffaf bilgilendirme metinleri, veri ihlali prosedürleri, algoritmik sistemler için insan gözetimi ilkeleri ve düzenli denetim raporlaması gibi göstergeler üzerinden izlenebilmektedir.

4.2.3. Dijital Eşitlik ve Kapsayıcılık

Dijital eşitlik ve kapsayıcılık, dijital dönüşümün fırsatları artırırken aynı zamanda eşitsizlikleri derinleştirme riskine karşı, liderliğin sosyal adalet perspektifiyle hareket etmesini ifade eder. Eğitimde dijitalleşme, “erişim” ve “kullanım kapasitesi” boyutlarında farklı gruplar arasında kalıcı uçurumlar üretebilmektedir. Bu nedenle SDL, dijital dönüşümü başarı kriteri olarak “teknolojiye sahip olma” üzerinden değil; tüm öğrencilerin anlamlı biçimde yararlanabilmesi üzerinden değerlendirmektedir (OECD, 2019). Bu boyutun kurumsal karşılığı, erişim eşitliği, kapasite eşitliği ve katılım eşitliği en az üç bileşenden oluşmaktadır.

OECD’nin “Education Policy Outlook 2019” raporu, politika uygulamalarında eşgüdüm ve paydaşlarla birlikte çalışma vurgusunu öne çıkararak, eğitim reformlarının sahada kapsayıcı biçimde uygulanmasına dikkat çekmektedir (OECD, 2019). Ayrıca OECD’nin dijital eşitlik ve kapsayıcılığa odaklanan çalışmaları, dijital araçların tasarım ve uygulamasında “eşitlik odaklı” kapasite geliştirme ve kaynaklandırmanın önemini açıkça vurgulamaktadır (Gottschalk, 2023). Ölçülebilir göstergeler; erişim haritalaması, destek programlarının kapsamı, kapsayıcı tasarım uygulamaları, dijital beceri gelişimi ve öğrenme çıktılarında eşitsizlik farklarının izlenmesi gibi alanlarda yer almaktadır.

4.2.4. Çevresel Sürdürülebilirlik

Çevresel sürdürülebilirlik, dijitalleşmenin “görünmez” çevresel maliyetlerini enerji tüketimi, karbon ayak izi, e-atık, tedarik zinciri etkilerini eğitim örgütlerinin karar süreçlerine dâhil etmeyi ifade etmektedir. Dijital dönüşüm çoğu zaman “kâğıt azaldı, işler hızlandı” gibi olumlu çıktılarla anlatılsa da, dijital altyapıların enerji yoğunluğu ve donanım döngüsünün ekolojik etkileri göz ardı edildiğinde, dönüşüm sürdürülebilirlik hedefleriyle çelişebilir. Bu nedenle ikiz

dönüşüm söylemi, yeşil ve dijital dönüşümün birlikte ele alınmasını stratejik bir yönelim olarak çerçevelemektedir (European Commission, 2021).

SDL çerçevesi, eğitim örgütlerinde çevresel sürdürülebilirliği yalnızca müfredata “çevre teması eklemek” olarak görmemektedir. Kurumun dijital operasyonlarının çevresel etkisini yönetmek olarak ele almaktadır. Burada liderlik; enerji verimliliği hedefleri, cihaz tedarikinde sürdürülebilirlik kriterleri, e-atık yönetim protokolleri, bakım-onarım ve ömür uzatma stratejileri, altyapı seçimlerinde enerji ve güvenlik ölçütleri gibi alanlarda karar verebilmektedir. Ölçülebilir göstergeler; e-atık prosedürü, cihaz yenileme döngüsü, enerji tüketimi izleme, sürdürülebilir satın alma ilkeleri ve çevresel etki raporlama uygulamaları üzerinden tanımlanmaktadır. İkiz dönüşüm yaklaşımının “dirençli ve sürdürülebilir topluma geçiş” vurgusu, dijital yatırım kararlarının çevresel hedeflerle uyumlu yürütülmesi gerekliliğini desteklemektedir (European Commission, 2021).

4.2.5. Katılımcı ve Paydaş Temelli Liderlik

Katılımcı ve paydaş temelli liderlik, sürdürülebilir dijital dönüşümün yalnızca “üstten aşağı” teknoloji uygulamalarıyla değil; öğretmenler, öğrenciler, aileler ve yerel toplulukların aktif katılımı ve ortak sorumluluğuyla yürütülebileceği varsayımına dayanmaktadır. Dijital dönüşüm; pedagojik pratikleri, değerlendirmeyi, iletişim kanallarını ve gündelik okul deneyimini yeniden şekillendirdiği için, paydaşlar olmadan sürdürülebilirlik üretmesi mümkün görünmemektedir. UNESCO’nun ESD yol haritası, dönüşüm süreçlerinde “tüm kurum yaklaşımı” ve paydaş katılımının eğitimde sürdürülebilirlik hedefleri açısından kritik olduğuna işaret etmektedir. Bu boyut SDL’de Sürdürülebilirlik mantığı ve Dijital yönetim mantığı şeklinde iki nedenden dolayı çekirdektir

Eğitim örgütlerinde katılımcı liderlik; ortak karar kurulları, kullanıcı deneyimi geri bildirim mekanizmaları, öğrenci temsilciliği, veli-öğretmen dijital politika çalıştayları, öğretmen toplulukları ve sürekli iyileştirme döngüleri gibi pratiklerle somutlaşır. Dijital dönüşüm, “sistem kuruldu” diye biten bir proje değil; paydaş geri bildirimleriyle evrilen bir kurumsal öğrenme sürecidir. Bu anlayış, politika uygulamalarında eşgüdüm ve paydaşlarla birlikte çalışma vurgusunu öne çıkaran OECD yaklaşımıyla da uyumludur (OECD, 2019). Ölçülebilir göstergeler; paydaş katılım düzeyi, katılımcı mekanizmaların sürekliliği, kararların şeffaf paylaşımı, geri bildirimlerin politika/pratik değişimine yansıma oranı gibi ölçütler üzerinden geliştirilebilir.

4.3. Sürdürülebilir Dijital Liderliğin Çıktıları ve Etkileri

Sürdürülebilir Dijital Liderlik (SDL) yaklaşımı, eğitim örgütlerinde dijital dönüşümün yalnızca süreç ve araç düzeyinde değil; kurumsal, toplumsal ve bireysel düzeylerde çok katmanlı çıktılar üretmesini hedeflemektedir. Bu bölümde, SDL’nin eğitim örgütlerinde ortaya çıkardığı temel çıktılar; kurumsal

dayanıklılık, etik dijital yönetim, toplumsal adalet ve kapsayıcılık ve eğitimden kopuşun azaltılması (NEET riski dâhil) başlıkları altında ele alınmaktadır.

4.3.1 Kurumsal Dayanıklılık ve Dönüşüm Kapasitesi

SDL'nin en temel çıktılarından biri, eğitim örgütlerinin kurumsal dayanıklılığının güçlenmesidir. Kurumsal dayanıklılık, örgütlerin krizlere uyum sağlama, belirsizlik koşullarında işlevlerini sürdürebilme ve değişimi öğrenme kapasitesiyle ilişkilidir. Dijital dönüşüm süreçlerinin plansız, yalnızca teknik ve hızlı biçimde yürütülmesi, eğitim örgütlerinde kırılganlık üretirken; sürdürülebilir ve etik ilkelere dayalı dijital liderlik, dönüşümü kurumsal öğrenme sürecine dönüştürmektedir (Hargreaves & Fink, 2006). SDL yaklaşımı, dijital dönüşümü “bir defalık proje” olarak değil; sürekli izlenen, değerlendirilen ve yeniden yapılandırılan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu durum, örgütlerin teknolojiye bağımlı kırılgan yapılardan ziyade, esnek, uyarlanabilir yapılar geliştirmesini sağlamaktadır.

Özellikle pandemi, doğal afetler ve sosyo-ekonomik krizler gibi durumlar, dijital kapasitenin tek başına yeterli olmadığını; bu kapasitenin etik yönetim, paydaş güveni ve stratejik vizyonla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle SDL, eğitim örgütlerinde yalnızca dijital altyapıyı değil; karar alma kültürünü, liderlik reflekslerini ve kurumsal hafızayı güçlendiren bir çıktı üretmektedir. OECD'nin eğitim yönetimine ilişkin raporları, dayanıklı eğitim sistemlerinin ortak özelliğinin; teknolojik kapasite kadar, liderlik ve yönetim kalitesi olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2019).

4.3.2. Dijital Dönüşümün Etik ve Güven Temelli Yönetimi

SDL'nin ikinci temel çıktısı, dijital dönüşüm süreçlerinin etik ilkelere dayalı ve güven üreten biçimde yönetilmesidir. Eğitim örgütlerinde dijitalleşme, veri toplama, izleme, analiz ve otomatik karar verme süreçlerini beraberinde getirmekte; bu durum öğrenciler, öğretmenler ve aileler açısından mahremiyet, adalet ve şeffaflık kaygılarını artırmaktadır. SDL yaklaşımı, bu kaygıları ikincil meseleler olarak değil, dönüşümün merkezinde yer alan yönetim soruları olarak ele alır.

Veri etiği, algoritmik şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin kurumsal yönetim yapılarında açık biçimde tanımlanması, dijital dönüşümün meşruiyetini ve paydaş güvenini artırmaktadır. Güvenin olmadığı bir dijital dönüşüm süreci, teknolojik olarak gelişmiş olsa dahi, kurumsal direnç ve dışlanma üretme potansiyeline sahiptir (Selwyn, 2019).

UNESCO tarafından yayımlanan yapay zekâ rehberleri, eğitimde dijital sistemlerin etik yönetiminin; insan merkezlilik, şeffaflık ve insan gözetimi ilkeleriyle birlikte ele alınması gerektiğini açıkça vurgulamaktadır (UNESCO, 2023). Bu çerçevede SDL, eğitim örgütlerinde dijital dönüşümün **kontROLSÜZ**

otomasyon değil, etik olarak yönlendirilmiş dijitalleşme üretmesini sağlayan bir çıktı ortaya koymaktadır.

4.3.3. Toplumsal Adalet, Kapsayıcılık ve Dijital Eşitliğin Güçlenmesi

SDL'nin üçüncü temel çıktısı, eğitim örgütlerinde toplumsal adalet ve kapsayıcılığın güçlenmesidir. Dijital dönüşüm, uygun biçimde yönetilmediğinde, mevcut sosyo-ekonomik eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeline sahiptir. Cihaz ve internet erişimi, dijital beceriler, aile desteği ve okul kaynakları arasındaki farklılıklar, öğrenciler arasında kalıcı dijital uçurumlar oluşturabilmektedir. SDL yaklaşımı, dijitalleşmenin başarısını teknolojiye erişim oranlarıyla değil; tüm öğrencilerin anlamlı biçimde yararlanabilmesi ile ölçer. Bu perspektif, dijital dönüşümü sosyal adalet ve kapsayıcılık hedefleriyle doğrudan ilişkilendirir. Özellikle dezavantajlı gruplar için destek mekanizmalarının geliştirilmesi, kapsayıcı tasarım ilkelerinin benimsenmesi ve dijital beceri gelişiminin sistematik biçimde desteklenmesi, SDL'nin somut çıktıları arasında yer almaktadır. OECD, eğitim politikalarına ilişkin raporlarında, dijital dönüşümün eşitlik perspektifiyle ele alınmadığı durumlarda, eğitim sistemlerinde dışlanma ve kopuş risklerinin arttığını vurgulamaktadır (OECD, 2019). Bu bağlamda SDL, dijital dönüşümü **fırsat üretici** bir araç hâline getirerek, eğitim örgütlerinin toplumsal adalet misyonunu güçlendiren bir etki yaratmaktadır.

4.3.4. Eğitimden Kopuşun ve NEET Riskinin Azaltılması

SDL'nin en özgün çıktılarından biri, eğitimden kopuş süreçlerinin azaltılması ve buna bağlı olarak NEET riskinin (Not in Education, Employment or Training) düşürülmesine yönelik dolaylı ama güçlü katkılar sunmasıdır. Eğitimden kopuş, çoğu zaman yalnızca bireysel motivasyon eksikliğiyle değil; kurumsal ilgisizlik, dijital dışlanma, anlamlı destek mekanizmalarının yokluğu ve etik olmayan yönetim pratikleriyle ilişkilidir. SDL yaklaşımı, öğrencilerin eğitim sistemleriyle kurduğu ilişkiyi yalnızca akademik başarı üzerinden değil; aidiyet, güven ve anlam boyutları üzerinden güçlendirmeyi hedefler.

Dijital dönüşümün kapsayıcı, şeffaf ve katılımcı biçimde yönetilmesi, öğrencilerin sistem içinde görünür olmasını ve desteklenmesini sağlar. Özellikle risk altındaki gruplar için erken uyarı sistemlerinin etik biçimde kullanılması, rehberlik ve destek hizmetlerinin güçlendirilmesi ve öğrenci sesinin karar süreçlerine dâhil edilmesi, eğitimden kopuşu azaltan önemli mekanizmalar arasında yer almaktadır. OECD'nin gençlik ve işgücü piyasasına ilişkin çalışmaları, eğitim sistemlerinde kapsayıcı ve destekleyici yönetim yapılarının bulunmadığı durumlarda NEET oranlarının yükseldiğini göstermektedir (OECD, 2021). Bu bağlamda SDL, dijital dönüşümü yalnızca “teknolojik ilerleme” olarak değil; gençlerin eğitimle bağını güçlendiren bir sosyal politika aracı olarak konumlandırmaktadır.

4.3.5. Uzun Vadeli Toplumsal ve Sistemik Etkiler

SDL'nin çıktıları yalnızca ttek bir eğitim örgütüyle sınırlı değildir. Uzun vadede bu liderlik yaklaşımı, eğitim sistemlerinin toplumsal güven üretme, demokratik katılımı güçlendirme ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkı sağlama kapasitesini artırmaktadır. Dijital dönüşümün etik ve sürdürülebilir biçimde yönetildiği eğitim sistemleri, teknolojiye yönelik toplumsal kaygıları azaltmakta; kamusal alanda güven üretmektedir. Bu yönüyle SDL, eğitim liderliğini yalnızca örgütsel başarıyla değil; toplumsal **sorumluluk ve kuşaklar arası adalet** ilkeleriyle ilişkilendiren bir çıktı seti sunmaktadır. Eğitim örgütleri, SDL 4syesinde dijital dönüşümün pasif uygulayıcıları değil; toplumsal dönüşümün aktif ve sorumluları hâline gelmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde geliştirilen **Sürdürülebilir Dijital Liderlik (SDL)** kavramsal modeli, eğitim örgütlerinde dijital dönüşüm ile sürdürülebilirlik hedeflerini bütünleştirmek amaçlanmaktadır. Bu durum liderliği teknik bir uygulama alanı olmaktan çıkarıp etik, kapsayıcı ve bir yönetim sorumluluğu olarak yeniden tanımlamaktadır (Verhoef, Broekhuizen, Bhattacharya, Dong, Fabian N. & Haenlein, 2021; Vohra 2022; Zencirli, 2024). Model, dijitalleşmenin yalnızca altyapı ve verimlilik odaklı yaklaşımlarla ele alınmasının; etik riskler, dijital eşitsizlikler ve kurumsal kırılganlıklar üretebileceğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık stratejik ve etik dijital vizyon, veri etiği ve şeffaf yönetim, dijital eşitlik ve kapsayıcılık, çevresel sürdürülebilirlik ile katılımcı liderlik boyutlarının bütüncül biçimde ele alındığı bir liderlik anlayışının eğitim örgütlerinde kurumsal dayanıklılığı, toplumsal adaleti ve güven temelli dijital dönüşümü güçlendirdiğini göstermektedir (Hargreaves & Fink, 2006; OECD, 2019; Sarpong, Sappor, Nyantakyi, Agyeiwaa, Ahakwa, Cobbinah & Kir, 2023; UNESCO, 2023). Bu çerçevede, eğitim politikalarının dijitalleşme ve sürdürülebilirliği harmanlayan bir liderlik perspektifiyle yeniden yapılandırılması belirtilmektedir. Okul ve yükseköğretim kurumlarında dijital dönüşümün etik ilkelere dayalı, izlenebilir ve paydaş katılımını önceleyen stratejilerle yönetilmesi; lider yetiştirme programlarının veri etiği, kapsayıcılık ve çevresel sorumluluk bileşenlerini içerecek biçimde güncellenmesi önerilmektedir (Küsbeci & Uzunçarşılı, 2021). Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda, SDL modelinin ampirik olarak test edilmesi, boyutlarına yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve özellikle dijital dışlanma, eğitimden kopuş ve NEET riski ile ilişkilerinin incelenmesi, modelin uygulama gücünü ve politika yapıcılar açısından yol göstericiliğini artıracaktır (OECD, 2021).

Kaynakça

- Akbaba, A. N. B. (2024). İkiz Dönüşüm: Bibliyometrik Analiz. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 2(1), 31-43.
- Deniz, N., & Büyük, K. (2023). İkiz Dönüşüm: Yeşil ve Dijital Dönüşüm. Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi, 2(1), 57-70.
- European Commission. (2021). *The twin transition: Green and digital transformation in the EU*. Brussels: European Union. Retrieved from <https://commission.europa.eu>
- Fullan, M. (2014). *The new pedagogy: Students and teachers as learning partners*. Seattle, WA: Collaborative Impact. Retrieved from <https://michaelfullan.ca>
- Gottschalk, P. (2023). *Digital equity and inclusion in education systems*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4d7e6b1c-en>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- International Society for Technology in Education. (2018). *ISTE standards for education leaders*. Eugene, OR: ISTE. Retrieved from <https://www.iste.org>
- Küsbeci, P. & Uzunçarşılı, Ü. (2021). İşletmelerde Dijital Dönüşüm Sürecinde Dijital İkiz Teknolojisinin Rolü, (Akıllı Dönüşüme Yolculuk, Birgün S., Gülen K. G., Kulaklı A. & Şahin Y. Ed.), Artikel Akademi, 112-129.
- OECD. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>
- OECD. (2021). *Supporting youth and addressing the NEET challenge*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/64c9f1f3-en>
- Özen, A., & Gürel, F. N. (2020). Kamu denetiminde dijital dönüşüm: Dijital ikiz yöntemi. İzmir Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 16-23.
- Sarpong, F. A., Sappor P., Nyantakyi G., Agyeiwaa O. E., Ahakwa I., Cobbinah B. B. & Kir K. F. (2023). Green financial development efficiency: a catalyst for driving China's green transformation agenda towards sustainable development, *Environmental Science and Pollution Research* (2023), 30, 60717-60745. Scopus, <https://www.scopus.com>, (Erişim Tarihi: 13.09.2024).
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge, UK: Polity Press.

- Sheninger, E. C. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Shi, L., Mai Y. & Jim Wu Y. (2022). Digital Transformation: A Bibliometric Analysis, *Journal of Organizational and End User Computing*, 34 (7), 1-20.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris: UNESCO.
Retrieved from <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2023). *Guidance on generative AI in education and research*. Paris: UNESCO.
Retrieved from <https://www.unesco.org>
- Verhoef, P. C., Broekhuizen T., Bart Y., Bhattacharya A., Dong J. Q., Fabian N. & Haenlein M. (2021). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda, *Journal of Business Research*, 122, 889-901.
- Vohra, M. (2022). "Overview of Digital Twin", *Digital Twin Technology Fundamentals and Applications* (Vohra M. Ed.), Scrivener Publishing-Wiley, USA, 1-18.
- Zencirli, M. (2024). Organize Sanayi Bölgelerinde İkiz Dönüşüm, *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi* Yıl: 2024, 8(15), 21-31.

BÖLÜM 32

Kültürel Miras Öğelerinin Sürdürülebilirliğini Amaçlayan Dijital Öğretim Materyali Geliştirme*

Berna Coşkun Onan¹ & Tuğba Şenyavaş²

* Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisi Berre Cesur'un yürütücülüğünü yaptığı TÜBİTAK 2209-A projesinden ve BUÜ BAP birimi LKP proje tipinde Doç. Dr. Berna Coşkun Onan danışmanlığını gerçekleştirdiği ve Dr. Tuğba Şenyavaş'ın araştırmacısı olduğu süreçte üretilmiştir.

¹ Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID:0000-0002-5218-5452

² Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID:0000-0001-8987-9215, Lisans Öğrencisi Berre Cesur

Sergileme, eğitimde etkili bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir. Yaratıcı süreçleri desteklemek ve öğrenme deneyimlerini pekiştirmek için sergileme yöntemleri sıklıkla kullanılmaktadır. Acar (2023), sergilemenin, öğrenci ürünlerini paylaşma ve paylaşım ile iletişim kurma olanağı sağladığını, bu sürecin öğrenmenin derinleştiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sergiler, sonuçları hem kendi değerlendirme değerlendirme hem de akran geri bildirimleri alma imkanı görülebilmektedir. Çetin (2022), sergilemenin, eleştirel düşünme süreçlerinin yardımcı olduğunu ve sanat eğitiminde estetik deneyimlerin paylaşımını gösterdiğini belirtmektedir. Sergi uygulamaları, hem bireysel hem de grup geliştirme olanağı sunarak, sosyal paylaşımını artırma ve öğrenme ortamını zenginleştirmeye devam ediyor. Sergileme yöntemi, farklı eğitim disiplinlerinde öğrenme süreçlerini zenginleştiren etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Örneğin, edebiyat eğitiminde, sergilenenlerin kendi eserlerini paylaşma fırsatını bulmasını sağlarken, eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Öztürk, 2022). Fen Bilgisi eğitiminde ise, bilimsel projelerini sergilemek, araştırma ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmekte önemli bir rol oynamaktadır (Kara, 2021). Ayrıca Müzik eğitiminde yapılanlar, performans sergileme deneyimlerini artırarak, sahne korkusunu yenmelerine yardımcı olmaktadır (Akman, 2023). Literatürde sunulan örneklerle göre sergileme, öğrencilerin dikkatini çeken büyük kitlelere sürekli bir biçimde ulaşmayı sağlayan maliyeti ve sürdürülebilir bir öğretim yöntemidir. Bu öğretim yönteminin çok daha geniş kitlelere ulaşabilmesi ve düşük maliyetlerle gerçekleştirilebilmesi, Gezen Dijital Sergi Uygulaması (GDSU) yoluyla mümkün kılınabilir. GDSU'nun öğretici içeriklerle taşınabilir kuramsal ve metodolojik yapısı, bu projenin özgün değeridir. Sunulan araştırmalar kuramsal benzerlik gösterirken bu projede önerilen GDSU çalışması bu açıdan farklı olduğu görülmektedir.

Kültürel çeşitliliğe yönelik eğitim yaklaşımları küresel bir endişe haline gelmiştir (UNESCO, 2018). Kültürel krizleri yaşamak için kültürel açıdan duyarlı sanat öğrenme deneyimlerinin faydalarını araştırmak, zamanında ve önemli bir kalıcılık sağlar. Ning Luo ve Tao Guan (2023) a göre, kırsal Çin'deki etnografik vaka çalışması, veri için kültürel açıdan duyarlı bir sanat programlarının faydalarını ortaya koymuş ve araştırmıştır. Bu önemli eğitim gelişimi, kırsal sanat eğitimcilerine verilen ödüllendirici ve ilgili sanat programları uygulamaları yardımcı ve kentleşme süreci altında yerel kültür teşviki arttırmak üzerine daha fazla araştırmayı teşvik edebilir. Kültürel açıdan ilgili sanat düzenlemesi, insan deneyiminin karmaşık, çok yönlü ve oldukça değerli bir bileşenidir. Sanat eğitimi uygulamaları yerel kültür kutlamak, genç nesillerin zorlu ve dönüşen dünyada gelişimlerini durdurmak, hayattaki kapsamlı sanat deneyimlerine erişimlerini sağlamaktır. Buradan yola çıkarak kültürel açıdan duyarlı sanat eğitimini bir gezen dijital sergi aracıyla birleştirmek, kırsal ve kentsel alanlardaki öğrenciler için benzersiz bir öğrenme deneyimi sunar. Bu araç, yerel kültürleri dijital

ortamda sergileyerek, öğrencilerin sanat yoluyla kimliklerini güçlendirmelerinde ve kültürel miraslarını daha geniş kitlelere ulaştırmalarına olanak tanır. Gezen dijital sergi, öğrencilerin hem kendi topluluklarıyla hem de küresel kültürlerle bağlantı kurmalarını sağlar. Yerel sanat eserlerinin dijital sergilerde paylaşılması, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırırken, farklı kültürlerle empati geliştirmelerine de yardımcı olur. Bu entegrasyon ile kültürel mirasın sürdürülebilirliği sağlanmış olur.

Ning Luo ve Tao Guan (2023) a göre, kentleşmenin getirdiği sosyo kültürel değişimler, kırsal kültürün korunması için hem fırsatlar hem de zorluklar yaratır. Bu bağlamda, sanat ve kültür, yer ve sosyal kimlikler oluşturma, yerel bilgi ve geleneğin değerini tanıma gibi kırsal kalkınma için kaynaklar olarak kabul edilir. Buradan hareketle kentleşmenin getirdiği sosyo kültürel değişimlere karşı bir yanıt olarak, gezen dijital sergi uygulaması, kırsal kültürün korunması ve tanıtılmasında güçlü bir araçtır. Bu sergi, kültürel miras öğelerini dijital platformlarda sergileyerek öğrencilere ulaşmayı hedefler. Yerel kültürü geniş kitlelere taşıırken, aynı zamanda kırsal bölgelerde yaşayan insanların kimliklerini ve yerlerini koruma fırsatı sunar.

Bu araştırma, düşük sosyoekonomik düzeydeki bireylerin sanatsal ve kültürel etkileşimini artırarak ulaşımı kolaylaştırmayı hedeflemekte ve dijital teknolojileri kullanarak interaktif bir öğrenme deneyimi sunabilecek bir materyal geliştirme amaçındadır. Bu deneyimler, öğrencilerin sanal olarak sergilere katılmalarına ve eserlerle etkileşim kurarak kültürel miras öğelerini öğrenmelerine olanak sağlar. Fiziksel sergi aracı ve dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu ile tasarlanan bu proje, hem kentsel hem de kırsal bölgelerde olan öğrencilere ulaşılabilir kılacaktır. Araştırmanın özgün değeri, en genel ifadesiyle öğrencilere dijital gezici sergi deneyimi ile tasarlanmış eğitsel içerikler yoluyla kültürel miras öğelerini kazandırmaktır. Uygulamada, geleneksel sergi yöntemlerinden farklı olarak yenilikçi bir yaklaşımla sosyoekonomik düzeyi farklı öğrencileri bir araya da getirerek etkileşimi artırma amacına yönelik bir öğretim materyali oluşturmak amaçlanmıştır.

Kültürel miras öğelerinin devamlılığı ve bu öğelerin sürdürülebilirliğin önemi yadsınamaz. Bu uygulama, okullardaki farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin etkileşimini artırarak kültürel miras öğelerine ulaşımını kolaylaştırmak üzere tasarlanmıştır. Öğrencilere sunulan bilgilerin kalıcılığını sağlamak için geleneksel sergi anlayışından çıkılarak katılımcının da aktif rol oynadığı dijital bir platform sunmaktadır. Öğretmenlere ve öğrencilere faydalı olacak bu çalışma ile Görsel Sanatlar Öğretim Programında bulunan kültürel miras öğrenme alanındaki kazanımların kalıcılığını ve alandaki örneklerle ulaşımını arttıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu projenin temel amacı, TÜBİTAK 2209-A kapsamında geliştirilen “Gezen Dijital Sergi Uygulaması (GDSU)” projesini içerik yönüyle destekleyen, ortaokul öğrencilerine yönelik, tematik ve dijital erişilebilir bir dijital sergi içeriği tasarlamak ve bu içeriği mobil bir öğretim materyaline dönüştürmektir.

Araştırma Soruları

1. Kültürel miras öğelerini temel alan dijital bir içeriğin kronolojik yapısı nasıl hazırlanabilir?

Yöntem

Araştırma kapsamında, 8. Sınıf Görsel Sanatlar dersi öğretim programı kültürel miras kazanımları incelenmiş ve sekiz adet modül içerisinde bu kazanımlara yönelik içerikler oluşturulmuştur. Bu modüllerde yer alan dijital içerikler, öğrencilerin yaş düzeyine uygun sade bir dilde yazılmış, görsel öğelerle desteklenmiş ve etkileşimli öğrenmeyi teşvik edecek şekilde yapılandırılmıştır.

Bu yönüyle bu araştırma, müze eğitimi, kültürel miras öğretimi ve mobil öğrenme teknolojilerini bir araya getiren yenilikçi bir öğretim uygulamasına örnek oluşturmaktadır. Literatürde, QR kod destekli dijital içeriklerin özellikle kültürel miras öğretiminde motivasyonu ve erişimi artırdığı, bilgi aktarımını kolaylaştırdığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Solima & Izzo, 2018; Kleftodimos et al.,2023).

Tasarlanan modüller, QR kodlar yardımıyla, öğrencilerin mobil cihazlar kullanarak erişim sağladıkları, metinlerden ve görsellerden oluşan dijital bir içerik sunmaktadır. İçeriklerin seçimi, 8. Sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programındaki “kültürel miras” kazanımlarına dayalı olarak ilgili müze, galeri, sanatçı internet siteleri ve galerilerden elde edilen veriler yoluyla hazırlanmıştır. Modüllerde yer alan dijital içerikler; günümüz sanat eserlerinden, Cumhuriyet dönemi sanatına, Osmanlı, Selçuklu, İslam öncesi Türk sanatlarından, Anadolu uygarlıklarına kadar geniş bir tarihî perspektifi konu edinmektedir. Bu sayede öğrencilerin, sanatın ve kültürel mirasın dönüşümünü görsel ve dijital yollarla keşfetmelerine olanak sağlanmıştır. Literatürde, dijital panoların ve etkileşimli ortamların öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkileri çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Guo, 2025; Li et al., 2022; Zhao, 2025). Böylelikle bu araştırmanın, hem eğitim ortamları hem de kültürel miras öğretimi açısından sürdürülebilir bir model oluşturmaları umulmaktadır.

Bulgular

1. İçeriğin tasarımsal görünümü

Bu çalışma kapsamında, kültürel mirasın günümüz teknolojileri aracılığıyla genç kuşaklara aktarımını amaçlayan dijital eğitim içerikleri geliştirilmiştir. Çalışmada, Türk kültürüne ait sekiz kültürel miras ögesi belirlenmiş ve her bir öge, sanatçılar ve eserler üzerinden ele alınarak tarihsel bağlamı içinde kısa

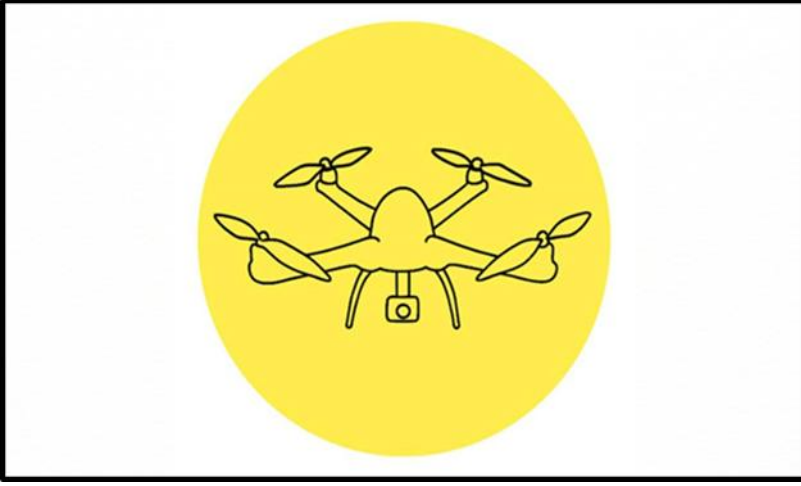
videolardan oluşan modüllere dönüştürülmüştür. Kültürel Miras Modülleri (KMM) olarak adlandırılan içerikler için belirlenen temalar şunlardır: Minyatür, Mozaik, Ebru, Hat, Mimari, Halı, Çini ve Kent Yaşamı.

KMM’nde, kültürel miras öğelerinin yalnızca tarihsel bilgi olarak aktarılması yerine, bu öğelerin çağdaş sanatçılar tarafından nasıl yeniden yorumlandığı, hangi biçimsel, kavramsal ya da anlatısal yollarla güncel sanat diline taşındığı vurgulanmıştır. Böylece öğrencilerin kültürel mirası durağan bir geçmiş unsuru olarak değil, yaşayan, dönüşebilen ve aktarılan bir ifade alanı olarak algılamaları hedeflenmiştir. Her modül, çarpıcı renkler, stilize formlar ve sadeleştirilmiş görsel anlatımlardan oluşan ilk görsellerle başlamaktadır. Bu görseller, doğrudan açıklayıcı olmak yerine, bilinçli olarak merak uyandırıcı bir bağlamda tasarlanmıştır. Kültürel miras öğesinin tanımı ya da tarihsel bilgisi, ilk aşamada açık biçimde verilmemekte; görsel ile içerik arasındaki ilişki, videonun ilerleyen bölümlerinde kademeli olarak kurulmaktadır.

Bu yaklaşım, öğrencilerin pasif izleyici konumunda kalmalarını engelleyen, onları görsel üzerinden düşünmeye, çağrışım kurmaya ve tahmin üretmeye yönlendiren bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. İlk görseller, içerikte ele alınan sanatçı ve eserlerin biçimsel ya da kavramsal özelliklerinden yola çıkılarak üretilmiş; ancak birebir temsil yerine soyutlama ve sadeleştirme tercih edilmiştir. Her bir modülün sonunda, içeriğinde değinilen sanatçılara, kültürel miras öğelerine ve sanat eserlerine yönelik olarak yaklaşık 3-4 adet soru sorulmuş ve sorulara öğrencilerin yanıt verebilmesi için süre tanınmıştır. Böylelikle öğrencilerle etkileşimli bir değerlendirme süreci de içeriğe dahil edilmiştir.

Kültürel Miras Modülü 1: Minyatür

Minyatür modülünde, geleneksel bir kitap resimleme sanatı olan minyatürün, çağdaş sanat pratiklerinden geçmişe doğru nasıl yorumlanabileceği ele alınmıştır. Bu bağlamda, Halil Altındere’nin “Sultanın Drone’lu Cülus Töreni” adlı eserindeki dron öğesi, minyatür geleneği ile günümüz teknolojileri arasında kurduğu ironik ve çarpıcı ilişki nedeniyle başlangıç noktası olarak seçilmiştir. Altındere, Kapıdağlı Konstantin’in “III. Selim’in Cülus Töreni” adlı resminden yola çıkarak oluşturduğu bu çalışmasında, geleneksel bir tören sahnesine çağdaş bir teknolojik unsur olan drone’u dâhil ederek, tarihsel imgelerin güncel bağlamlarda yeniden üretilebileceğini göstermektedir.



Görsel 1. Kültürel Miras Modülü Minyatür ilk görseli

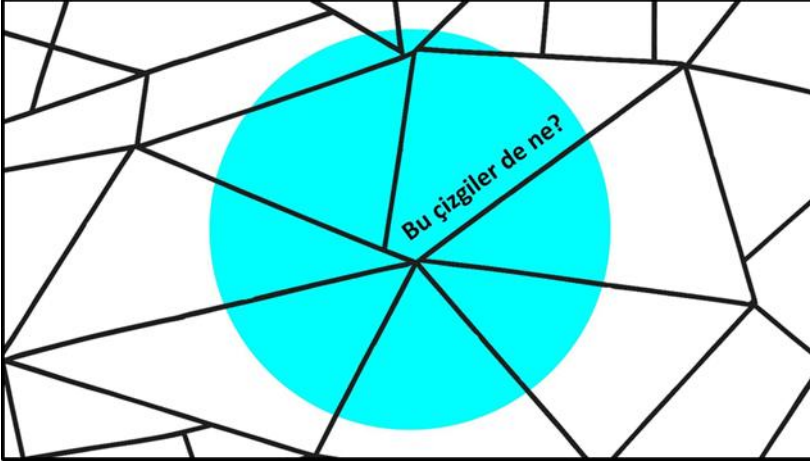
Bu çalışmada kullanılan ilk görsel (Görsel 1), minyatürün doğrudan temsilini sunmak yerine, eserdeki çağdaş müdahaleyi simgeleyen drone imgesinin stilize edilmiş bir çizimi üzerinden kurgulanmıştır. Bu görselin tercihi, öğrencilerin dikkatini çekmeyi ve içeriğin yöneldiği kültürel miras temasına ilişkin merak duygusunu artırmayı amaçlamaktadır. Drone, burada yalnızca teknolojik bir araç olarak değil, geçmiş ile bugün arasında kurulan kavramsal bir köprü olarak işlev görmektedir.

İçeriğin devamında, bu çağdaş sanat örneğinden hareketle minyatür sanatının tarihsel ve kavramsal çerçevesine geçilmiştir. Minyatür sanatına ilişkin temel kavramlar olan nakkaş, nakış ve nakkaşhane kavramları açıklanmış; Osmanlı minyatür geleneğinde önemli yere sahip olan Matrakçı Nasuh, Levni ve Nakkaş Osman gibi sanatçılara değinilmiştir. Bu anlatı sürecinde, Halil Altındere'nin eserinde yer alan mimari kapı imgesi aracılığıyla anlatı Topkapı Sarayı'na bağlanmış, sarayın tarihsel ve kültürel önemine kısaca değinilmiştir. Ardından, Nakkaş Osman'a ait "The Third Court of the Topkapı Palace" adlı minyatür örneği gösterilerek, saray mekânlarının minyatür sanatındaki temsiline dikkat çekilmiştir. Süreç, Topkapı Sarayı'ndaki Arz Odası'nın tanıtılmasıyla devam etmiş ve içerik, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bir soru-cevap bölümüyle tamamlanmıştır.

Bu modülde oluşturulan anlatı kurgusu, günümüzden geçmişe doğru ilerleyen bilinçli bir akış üzerine kurulmuştur. Öğrenciler, çağdaş bir sanat eserinde karşılaştıkları tanıdık bir teknoloji imgesi üzerinden, aşamalı olarak geleneksel minyatür sanatının tarihsel bağlamına yönlendirilmiştir. Böylece minyatür sanatı, geçmişe ait bir estetik üretim biçimi olmasının yanında, çağdaş sanatla ilişki kurabilen, yeniden yorumlanabilen ve güncel tartışmalara dâhil olabilen bir kültürel miras ögesi olarak ele alınmıştır.

Kültürel Miras Modülü 2: Mozaik

Mozaik modülünde, mozaik sanatının temel mantığı olan küçük parçaların bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturması fikri, görsel kurgu ve anlatı yapısının merkezine yerleştirilmiştir. Bu doğrultuda içerik, bilinçli olarak yakın planda çizgisel ve parçalı bir detay görüntüsüyle başlamakta; öğrencilerin ilk aşamada bu çizgilerin neye ait olduğuna dair düşünceleri teşvik edilmektedir. “Bu çizgiler de ne?” sorusu, görsel algıyı harekete geçiren ve merak duygusunu tetikleyen bir giriş unsuru olarak kullanılmıştır.



Görsel 2. Kültürel Miras Modülü Mozaik ilk görseli

İlk görselde yer alan çizgisel yapı, mozaik yüzeyinin ayrıntılı bir bölümüne ait olup, mozaik parçalı karakterini soyutlayarak ön plana çıkarmaktadır (Görsel 2). Bu görselden sonra, yakın plan mozaik detayına geçilmekte; ardından tüm mozaik genel görünümü sunularak parça-bütün ilişkisi görsel olarak somutlaştırılmaktadır. Bu aşamada, “Küçük parçaların birleşimiyle büyük ve etkileyici görsellerin ortaya çıkabileceği” fikri, hem görsel hem de sözel anlatımla desteklenmektedir.

İçeriğin devamında mozaik, yalnızca bir sanat eseri değil, aynı zamanda bir teknik olarak tanımlanmakta; mozaik kamusal alanlardaki kullanımına dikkat çekilmektedir. Metro istasyonları için üretilmiş çağdaş mozaik örneği üzerinden, mozaik günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir görsel dil olduğu vurgulanmaktadır. Yollar, kaldırımlar, ev içi mekânlar, antik kentlerin duvar ve zeminleri gibi farklı bağlamlarda mozaik varlığına değinilerek, bu sanat formunun geçmişten günümüze uzanan sürekliliği ortaya konmaktadır.

Bu çerçevede, mozaik çağdaş sanattaki yansımaları bağlamında Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun sanatı ele alınmıştır. Eyüboğlu’nun Anadolu kültüründen beslenen görsel dili ve mozaik resimsel bir anlatım aracı olarak kullanımı,

İstanbul Mozaik Panosu üzerinden örneklendirilmiştir. Kısa açıklamalarla desteklenen bu bölümde, mozağin yalnızca arkeolojik ya da dekoratif bir unsur olmadığı; çağdaş sanatçılar tarafından yeniden yorumlanan güçlü bir ifade biçimi olduğu vurgulanmıştır.

Anlatı, Türkiye’deki önemli mozaik koleksiyonlarına sahip müzelere yönelerek devam etmektedir. Gaziantep Zeugma Mozaik Müzesi tanıtım videosu aracılığıyla, mozaik sanatının tarihsel ve sanatsal değeri öğrencilere aktarılmış; müzenin simgesel eserlerinden biri olan Çingene Kızı Mozağı hakkında kısa ve odaklı bilgiler sunulmuştur. Ardından Hatay Arkeoloji Müzesi ve burada sergilenen iskelet mozağı örneği üzerinden, mozağın tematik çeşitliliği ve anlatı gücü ele alınmıştır. Mozaik teması, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden soru-cevap bölümü ile tamamlanmıştır. Böylece mozaik sanatı, yalnızca tarihsel bir miras unsuru olarak değil, günlük yaşamla doğrudan ilişki kurabilen, kamusal alanda varlığını sürdüren ve çağdaş sanatla bağ kurabilen bir kültürel ifade biçimi olarak ele alınmıştır.

Kültürel Miras Modülü 3: Ebru

Ebru modülünde, kültürel mirasın sezgisel ve deneyimsel boyutunu görünür kılan bir yaklaşım benimsenmiştir. İlk görselde, önde yer alan stilize edilmiş çiçek motifi ile arka planda akan ebru dokusu birlikte kullanılarak, izleyiciye doğrudan tanımsal bilgi sunmak yerine ebrunun görsel ve duysal karakteriyle karşılaşma olanağı tanınmıştır (Görsel 3). Bu görsel kurgu, ebrunun su yüzeyinde oluşan geçici, akışkan ve tekrarlanamaz yapısına vurgu yaparak merak uyandırmayı amaçlamaktadır.



Görsel 3. Kültürel Miras Modülü Ebru ilk görseli

İçeriğin devamında, yakın plan ebru örnekleri aracılığıyla yüzeydeki renk geçişleri, hareket ve ritim kavramları öne çıkarılmakta; ardından ebru sanatının tanımı ve kullanılan temel malzemeler (su, kitre, doğal boyalar, fırça ve taraklar)

tanıtılmaktadır. Bu aşamada ebru, yalnızca bir süsleme sanatı olarak değil, kontrollü rastlantısallık ve deneyim temelli bir üretim pratiği olarak ele alınmaktadır. Battal, çiçekli ve taraklı ebru örnekleri üzerinden hem teknik çeşitlilik hem de biçimsel olanaklar somutlaştırılmaktadır. Ebru sanatının Orta Asya ve İran coğrafyasından Osmanlı kültürüne uzanan tarihsel yolculuğu, bu sanatın kültürler arası dolaşımını ve yerel estetik anlayışla yeniden biçimlenişini ortaya koymak amacıyla ele alınmaktadır. Bu bağlamda ebru sanatçılarına verilen “ebruza” unvanı vurgulanarak, geleneğin usta-çırak ilişkisi içinde aktarılan yapısı açıklanmaktadır.

İçeriğin çağdaş sanatla kurduğu bağ, önemli Türk ebruzaenlerinden Hikmet Barutçugil’in tanıtımı üzerinden güçlendirilmektedir. Barutçugil’in geliştirdiği Barut Ebrusu örneği, geleneksel bir sanat dalı içinde deneyimselliğin ve yenilikçi yaklaşımın mümkün olduğunu göstermesi açısından özellikle seçilmiştir. Bu bölümde, ebrunun durağan bir miras değil; dönüşebilen, araştırmaya ve denemeye açık bir sanat pratiği olduğu vurgulanmaktadır. Modül, öğrencilerin hem geleneksel bilgiye hem de çağdaş yorumlara eleştirel bir gözle yaklaşımlarını teşvik eden soru-cevap bölümüyle tamamlanmaktadır. Böylece ebru sanatı, tarihsel kökenleriyle birlikte güncel sanat ve yaratıcı düşünme bağlamında ele alınarak, kültürel mirasın sanat yoluyla aktarımına ilişkin bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Kültürel Miras Modülü 4: Hat

Hat modülü, öğrencilerde merak ve sorgulama duygusunu tetikleyen çağdaş bir görsel ile başlamakta; ardından geleneksel bir kültürel miras ögesi olan hat sanatına kademeli bir geçiş sağlamaktadır. İlk görselde yer alan kıvrımlı, şerit benzeri soyut form, izleyiciye doğrudan bir anlam sunmak yerine “Bu ilginç şey ne olabilir?” sorusuyla belirsizlik alanı yaratmakta ve öğrenciyi aktif bir çözümleme sürecine davet etmektedir (Görsel 4). Bu yaklaşım, görsel okuryazarlığı merkeze alan çağdaş sanat eğitimi anlayışıyla örtüşmektedir.



Görsel 4. Kültürel Miras Modülü Hat ilk görseli

Bu soyut form, devam eden içerikte Burhan Doğançay'ın Kurdeleler serisine ait bir eserle ilişkilendirilerek anlamlandırılmaktadır. Doğançay'ın kıvrımlı kâğıt biçimleri, ilk bakışta soyut ve biçimsel bir düzenleme gibi algılansa da, eserlerdeki ritmik hareket, çizgisel akış ve gölge kullanımı, hat sanatının kaligrafik etkileriyle güçlü benzerlikler taşımaktadır. Bu noktada öğrenciler, çağdaş bir ressamın geleneksel yazı estetiğinden nasıl esinlenebileceğini fark etmekte; kültürel mirasın yalnızca korunarak değil, yeniden yorumlanarak da aktarılabilceğini deneyimlemektedir.

Bu bağlamdan hareketle hat sanatının tanımına geçilmekte; hattın, Arap harflerinin estetik kurallar çerçevesinde yazıya dönüştürülmesiyle oluşan bir sanat dalı olduğu vurgulanmaktadır. Hat sanatını icra eden sanatçılara “hattat” adı verildiği belirtilerek, Osmanlı hat geleneğinde önemli yere sahip Ahmed Karahisârî, Hafız Osman, Mustafa Râkım, Kâmil Akdik ve Hamdi Aytâç gibi isimler tanıtılmaktadır. Özellikle Kâmil Akdik'in, oğlu ressam Şeref Akdik tarafından yapılmış portresiyle birlikte ele alınması, resim ve hat sanatları arasındaki disiplinlerarası ilişkiyi görünür kılmaktadır.

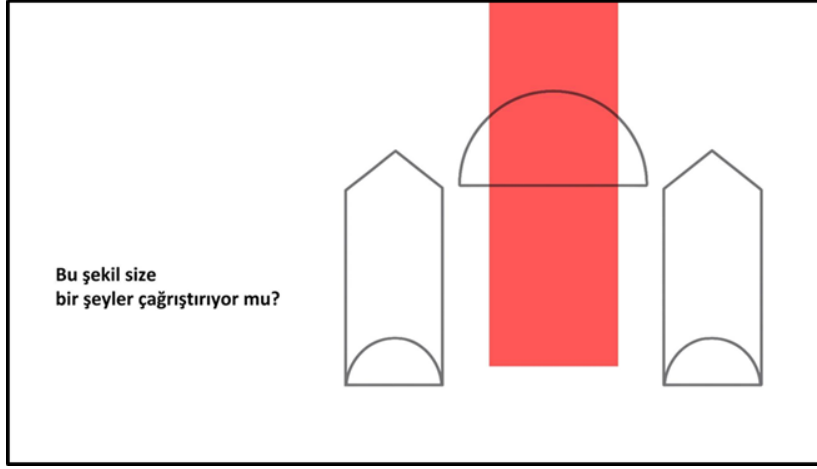
İçerik akışında, klasik hat eserlerinin yanı sıra farklı malzeme ve yüzeylerde uygulanmış örnekler de sunularak, hat sanatının mimariyle kurduğu ilişki öne çıkarılmaktadır. Bu bağlamda Bursa Ulu Camii, yalnızca bir ibadet mekânı değil, aynı zamanda hat sanatının kamusal ve mimari ölçekte sergilendiği önemli bir kültürel miras alanı olarak ele alınmaktadır. Caminin iç mekânındaki yazı örnekleri ile dış mimari görüntüsünün birlikte verilmesi, öğrencilerin mekân, yazı ve tarih arasındaki bağı bütüncül biçimde kavramasını desteklemektedir.

Modül, hat sanatını modern ve deneysel yaklaşımlarla yeniden ele alan Emin Barın'ın çalışmalarıyla çağdaş bir perspektife taşınmaktadır. Barın'ın harfi bir anlatım aracı olmanın ötesinde plastik bir unsur olarak kullanması, geleneksel sanatların güncel sanat pratikleriyle nasıl yeniden üretilabileceğini göstermektedir. Böylece öğrenciler, hat sanatının geçmişe ait, durağan bir ifade biçimi olmadığı; aksine yaşayan, dönüşebilen ve çağdaş sanatla diyalog kurabilen bir kültürel miras ögesi olduğunu fark etmektedir. Modül sonunda yer alan soru-cevap bölümü ise öğrencilerin edindikleri bilgileri sorgulamalarına, kendi yorumlarını geliştirmelerine ve kültürel miras ile sanat arasındaki ilişkileri eleştirel bir bakışla değerlendirmelerine olanak tanımaktadır.

Kültürel Miras Modülü 5: Mimari

Mimari modülü, öğrencilerin mimariyi yalnızca işlevsel yapılar bütünü olarak değil, kültürel belleği taşıyan ve sanat yoluyla yeniden yorumlanabilen bir miras alanı olarak algılamalarına yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda tasarlanan ilk görsel, sade geometrik biçimlerden (dikdörtgenler, yarım daireler ve dikey formlar) oluşmakta ve “Bu şekil size bir şeyler çağrıştırıyor mu?” sorusu

ile öğrencide sezgisel bir okuma süreci başlatmaktadır. Görseldeki formlar, herhangi bir doğrudan betimleme içermeksizin, mimariye özgü kubbe, minare ve kütleli yapı çağrışımlarını ima eden bir soyutlama dili kullanmaktadır.



Görsel 5. Kültürel Miras Modülü Mimari ilk görseli

Bu başlangıç, öğrencinin görseli gündelik nesnelerden bağımsız olarak yorumlamasını ve mimari formların zihinsel temsillerini fark etmesini hedeflemektedir. Ardından Adnan Çoker'in cami soyutlamalarına yer verilerek, ilk görselle içerik arasında biçimsel ve kavramsal bir bağ kurulmaktadır. Çoker'in eserlerinde görülen simetri, merkezi düzen, geometrik sadelik ve anıtsal etki; İslam mimarisinin temel unsurlarının modern resim diliyle yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu bağlamda mimari, tarihsel bir yapı olmanın ötesinde, soyut sanatın görsel düşünme alanına taşınmaktadır.

İçeriğin devamında Süleymaniye Camii örneği üzerinden Osmanlı mimarisinin zirve eserlerinden biri tanıtılmakta; Mimar Sinan'ın yapı anlayışı, estetik denge, strüktür ve mekân kurgusu açısından kısa ve anlaşılır bir çerçevede ele alınmaktadır. Süleymaniye Camii'nin yüzyıllardır sanatçılar için ilham kaynağı olmuş bir kültürel miras ögesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu vurgu, mimarinin farklı sanat disiplinleriyle kurduğu ilişkiyi görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Bu çerçevede, fotoğraf sanatından Ara Güler'in Süleymaniye Camii silüetini merkeze alan çalışmaları ele alınmakta; mimari yapının ışık, perspektif ve atmosfer yoluyla nasıl yeniden yorumlandığı gösterilmektedir. Ardından Devrim Erbil'in resimlerinde Süleymaniye Camii'nin İstanbul manzarası içindeki konumuna odaklanılarak, mimarinin resim sanatında ritim, tekrar ve çizgisel örgü aracılığıyla nasıl soyutlandığı örneklendirilmektedir. Modül, soru-cevap bölümüyle tamamlanmakta; öğrencilerin mimariyi bir kültürel miras ögesi olarak sanat eserleri üzerinden değerlendirmeleri, soyutlama kavramını düşünmeleri ve mimari formların sanatçılar tarafından nasıl dönüştürüldüğünü fark etmeleri

hedeflenmektedir. Böylece mimari tema, tarihsel bilgi aktarımının ötesine geçerek, görsel algı, yorumlama ve kültürel farkındalık temelli bir öğrenme sürecine dönüşmektedir.

Kültürel Miras Modülü 6: Halı

Halı modülü, halının kültürel, tarihsel ve sanatsal katmanları; merak uyandıran bir görsel giriş, kronolojik ilerleyen bir anlatı ve çağdaş sanat örnekleriyle bütüncül bir yapı içinde ele alınmıştır. İçerik, “Dünyanın en eski halısını görmeye hazır mısınız?” sorusunun yer aldığı çarpıcı ve stilize ilk görsel ile başlamaktadır. Parlak renk kullanımı ve yalın form, öğrencinin dikkatini anında görsele çekmeyi amaçlamakta; aynı zamanda halı gibi gündelik hayatta sıkça karşılaşılan bir nesnenin, tarihsel derinliği olan bir kültürel miras unsuru olabileceğine dair merak duygusunu harekete geçirmektedir.



Görsel 6. Kültürel Miras Modülü Halı ilk görseli

Bu girişin ardından, dünyanın bilinen en eski halısı olarak kabul edilen Pazırık Halısı tanıtılmaktadır. Pazırık Halısı’nın görseli ve kısa açıklaması aracılığıyla, halının işlevsel bir zemin örtüsü olarak gündelik kullanımının yanı sıra; ait olduğu toplumun yaşam biçimini, estetik anlayışını ve sembolik dünyasını yansıtan bir anlatı yüzeyi olduğu vurgulanmaktadır. Halı üzerindeki atlı insan figürleri üzerinden Orta Asya göçebe kültürüyle kurulan bağlantı, halının tarihsel bağlamını somutlaştırmakta ve figürlü anlatımın kültürel sürekliliğine dikkat çekmektedir.

Bu çerçevede anlatı, Türk halı geleneğine doğru genişletilmektedir. Figürlü ve motifli anlatımların Türk halılarında sıklıkla karşımıza çıktığı belirtilerek, halının semboller aracılığıyla bir anlatı dili kurduğu ifade edilmektedir. Türk halılarının dünya çapında ilgi görmesi, özellikle Uşak halıları üzerinden örnekendirilmiştir. Uşak halılarının, Batı resim sanatında önemli ressamların

eserlerinde yer alması, halının kültürlerarası dolaşımını ve sanatsal bir nesne olarak değerini görünür kılmaktadır. Bu bağlamda, Hans Holbein’in resimlerinde görülen halılar ve “Somerset Evi’nde Konferans” adlı eser üzerinden, halının yalnızca Doğu’ya ait bir zanaat ürünü değil; Batı resim geleneğinde de statü, zenginlik ve estetik bir unsur olarak temsil edildiği vurgulanmaktadır. Farklı Uşak halısı türlerinden örnekler sunularak, desen, renk ve kompozisyon çeşitliliğine dikkat çekilmektedir.

Anlatı, müze bağlamına taşınarak Ankara Etnografya Müzesi’nin halı ve kilim koleksiyonuna odaklanmaktadır. Bu bölümde müzelerin, halı gibi kültürel miras öğelerinin korunması, belgelenmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasındaki rolü vurgulanmaktadır.

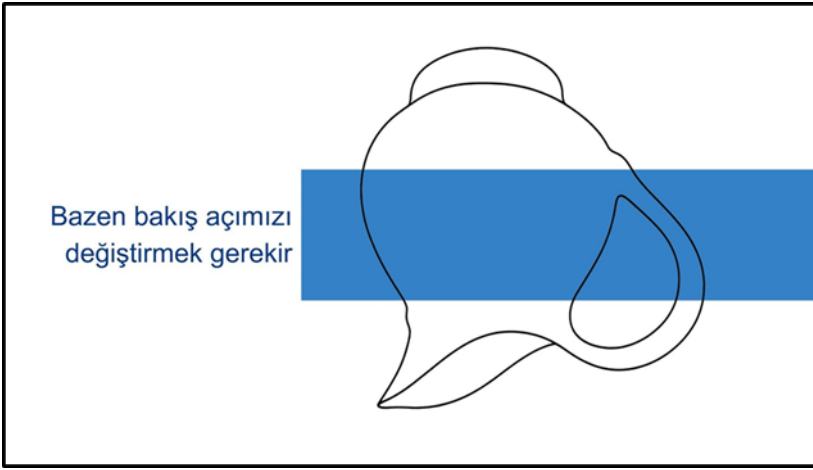
Osmanlı döneminde halının resim sanatındaki temsiline değinilerek Osman Hamdi Bey’in eserleri ele alınmaktadır. “Halı Satıcısı” adlı resim üzerinden yapılan kısa açıklamada, halının bir ticaret nesnesi olmanın ötesinde, Osmanlı toplumunun sosyal ve kültürel yapısını yansıtan bir unsur olarak resimsel anlatıya dahil edildiği ifade edilmektedir. Böylece halının, hem gündelik yaşamın hem de sanatın bir parçası olduğu çok katmanlı bir yapı içinde sunulmaktadır.

İçeriğin son bölümünde halının çağdaş sanat pratiklerindeki kullanımı ele alınmaktadır. Şakir Gökçebağ’ın mekâna özgü yerleştirmeleri, Nevin Aladağ’ın disiplinlerarası çalışmaları ve Cem Sonel ile Ramazan Can’ın birlikte ürettikleri, gerçek nesne olarak halı ile dijital yansımaların bir arada kullanıldığı yerleştirme işleri üzerinden, halının güncel sanat bağlamında yeniden yorumlanma biçimlerine dair örnekler sunulmaktadır. Bu örnekler aracılığıyla, geleneksel bir kültürel miras öğesinin dijital teknolojilerle ve kolektif üretim pratikleriyle nasıl dönüştürülebileceği gösterilmektedir.

Modül, öğrencilerin aktif katılımını amaçlayan bir soru-cevap bölümü ile tamamlanmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin, halının kendi yaşam alanlarındaki yeri, günümüz sanatında nasıl kullanılabileceği ve geleneksel ile dijital olanın bir arada varlığı üzerine düşünceleri hedeflenmektedir. Böylece halı, geçmişe ait bir nesne olarak değil; tarihsel sürekliliği olan, çağdaş sanatla ilişki kurabilen ve güncel yorumlara açık bir kültürel miras öğesi olarak ele alınmaktadır.

ültürel Miras Modülü 7: Çini

Çini modülü, çini sanatının tarihsel, estetik ve anlatısal boyutları; algıyı dönüştüren bir görsel giriş ve katmanlı bir anlatı yapısı aracılığıyla ele alınmıştır. İçerik, ilk aşamada ters çevrilmiş bir sürahi stilizasyonunun yer aldığı görsel ile başlamakta; bu görsele eşlik eden “Bazen bakış açımızı değiştirmek gerekir” ifadesiyle öğrencilerin görseli alışılmışın dışında algılamaları teşvik edilmektedir (Görsel 7). Bu yaklaşım, çini sanatının yalnızca dekoratif bir yüzey süslemesi olarak değil, farklı bakış açılarıyla okunabilen bir kültürel anlatı alanı olarak ele alınacağının ipuçlarını sunmaktadır.



Görsel 7. Kültürel Miras Modülü Çini ilk görseli

İçeriğin devamında, stilize edilen sürahinin bu kez doğru konumda ve gerçek fotoğrafı yer almakta; “Ama biz yine de böyle bakalım, sular dökülmesin :)” ifadesiyle esprili ve samimi bir geçiş sağlanmaktadır. Bu aşamada, sürahi üzerindeki çini bezemeleri üzerinden Türk çini sanatının karakteristik özelliklerine dikkat çekilmektedir. Günlük yaşamda kullanılan bir nesne aracılığıyla çininin işlevsel ve estetik boyutlarının bir arada var olabileceği vurgulanmakta; öğrencilerin çiniyi yalnızca müze nesnesi olarak değil, gündelik kültürün parçası olarak da algılamaları hedeflenmektedir.

Ardından, Türk çini sanatının dünya çapındaki önemli merkezleri olan İznik ve Kütahya’ya odaklanılmaktadır. Kütahya çinilerinin biçimsel özellikleri, renk paleti ve desen anlayışı örnekler üzerinden ele alınırken; İznik çinilerinin özellikle Osmanlı döneminde ulaştığı teknik ve estetik düzey vurgulanmaktadır. Bu bölümde çini, bir süsleme sanatı olmasının yanı sıra, döneminin kültürel, inançsal ve sanatsal anlayışını yansıtan bir ifade biçimi olarak da tanımlanmaktadır. Bu bağlamda çini sanatının tanımı yapılarak, mimariyle kurduğu güçlü ilişkiye dikkat çekilmektedir. Bursa Yeşil Camii ve Yeşil Türbe’deki çini örnekleri üzerinden, çininin mekânla bütünleşen bir anlatı dili oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu eserlerde kullanılan çinilerin, mimari yapıyı yalnızca süslemekle kalmadığı; mekânın ruhunu, ışığını ve algısını belirleyen temel unsurlar arasında yer aldığı vurgulanmaktadır.

Anlatı, resim sanatı ile çini arasındaki ilişkiye yönelerek Osman Hamdi Bey’in Kaplumbağa Terbiyecisi adlı eseri üzerinden devam etmektedir. Eserde arka planda yer alan Bursa Yeşil Camii detayları aracılığıyla, çininin resimsel anlatıya nasıl dâhil edildiği ele alınmaktadır. Bu kısa değerlendirmede, Osman Hamdi Bey’in geleneksel mimari ve süsleme unsurlarını bilinçli bir şekilde resimlerine taşıyarak kültürel mirası sanat diliyle yeniden yorumladığı

vurgulanmaktadır. İçeriğin ilerleyen bölümünde, çini sanatının günümüzdeki üretim biçimlerine odaklanılmaktadır. Günümüz çini ustalarından Arif Dönmez örneği üzerinden, geleneksel tekniklerin çağdaş ustalıkla nasıl sürdürüldüğü gösterilmektedir. Bu bölüm, çini sanatının yaşayan bir gelenek olduğuna ve kuşaktan kuşağa aktarılan bilgiyle varlığını devam ettirdiğine işaret eder.

Son olarak, çininin çağdaş sanat pratiklerindeki kullanımına yer verilmektedir. Burçak Bingöl'ün eserleri üzerinden yapılan değerlendirmede, sanatçının çiniyi hem malzeme hem de kavramsal bir araç olarak ele aldığı vurgulanmaktadır. Bingöl'ün çalışmalarında geleneksel çini formlarının dönüştürülmesi, kırılması ya da yeniden kurgulanması; geçmiş ile bugün, gelenek ile çağdaş sanat arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir anlatı oluşturmaktadır. Bu örnekler aracılığıyla, çininin yalnızca dekoratif bir unsur değil; çağdaş sanatta eleştirel ve kavramsal bir ifade alanı sunduğu ortaya konmaktadır. Çini modülü, öğrencilerin aktif katılımını amaçlayan bir soru-cevap bölümü ile tamamlanmaktadır. Bu bölüm, öğrencilerin izledikleri içerikte yer alan bazı bilgileri öğrenip öğrenmediklerini test etmeye yöneliktir.

Kültürel Miras Modülü 8: Kent Yaşamı

Kent Yaşamı modülü, kültürel mirası yalnızca yapı ölçeğinde değil, kent yaşamı ve toplumsal örgütlenme bağlamında ele alan bir yaklaşımla kurgulanmıştır. İçeriğin ilk görseli, Göbeklitepe'de bulunan T biçimli sütunun stilize edilmiş bir formu ile onun altında yer alan, güneş imgesini çağrıştıran yarım daire biçiminden oluşmaktadır (Görsel 8). “Bu topraklarda...” ifadesiyle başlayan metin, öğrencilerde merak uyandırmayı; “...senden önce kimler yaşadı ve hangi izleri bıraktılar?” sorusu ise mekân-insan ilişkisini sorgulamayı amaçlamaktadır.



Görsel 8. Kültürel Miras Modülü Kent Yaşamı ilk görseli

İçeriğin devamında, Çatalhöyük’e ait boğa figürünün T sütun ve güneş imgesiyle birlikte kullanılması, farklı dönemlere ait mimari ve simgesel öğelerin bilinçli bir biçimde yan yana getirilmesiyle oluşturulmuştur. Böylece öğrenciler, tek bir döneme odaklanmadan, Anadolu coğrafyasında üst üste binmiş kültürel katmanların varlığını sezgisel olarak fark etmektedir. Sorunun yanıtı olarak anlatı, kronolojik bir sırayla değil; kentleşme ve mimari anlayışın dönüşümü ekseninde ilerlemektedir.

Modül, ilk olarak Göbeklitepe ile başlamakta ve bu yerleşim “Anadolu’da yerleşim önce kutsalla başladı” ifadesiyle tanımlanmaktadır. Göbeklitepe’de ortak bir inanç etrafında birleşme fikri, mimarinin toplumsal birleştirici gücüne vurgu yapacak şekilde ele alınmaktadır. T biçimli sütunlar ve üzerlerindeki hayvan figürleri, yalnızca mimari unsurlar olarak değil, erken dönem insan topluluklarının dünyayı algılama biçimlerinin görsel ifadesi olarak değerlendirilmektedir. Bu bölümde Isabel Muñoz’un Göbeklitepe fotoğraflarına yer verilerek, arkeolojik mirasın çağdaş sanat ve fotoğraf aracılığıyla yeniden nasıl temsil edilebildiği gösterilmektedir.

Bu akıştan sonra Çatalhöyük’e geçilerek, mimarinin bu kez birlikte yaşama ve gündelik hayat bağlamında nasıl şekillendiği ele alınmaktadır. Bitişik düzende inşa edilmiş evler, ev içine ölü gömme geleneği ve duvar resimlerinde yer alan avcılık ve tarım sahneleri üzerinden, mekânın hem yaşam hem de bellek alanı olduğu vurgulanmaktadır. Bu resimlerin günümüz tasarım alanlarında, örneğin giysi baskılarında kullanılması, kültürel mirasın çağdaş görsel kültüre nasıl aktarıldığını somut bir örnekle göstermektedir. Bundan sonra gelen Truva, mimaride dışa açık, korunan ve stratejik kent anlayışı üzerinden ele alınmaktadır. Heinrich Schliemann’ın Truva kazıları ve kentin on katmanda okunabilen yaşam izleri, kentin sürekliliğine ve savunma temelli planlamasına dikkat çekmektedir. Truva Savaşı efsanesi ve Troya filminden sahneler aracılığıyla mitoloji, tarih ve popüler kültür arasında bağ kurulmakta; Truva Müzesi ile bu mirasın günümüzde nasıl sunulduğu gösterilmektedir.

Hattuşa bölümünde, mimarinin bu kez yönetilen kent, devlet ve hukuk kavramlarıyla ilişkisi ele alınmaktadır. Hitit uygarlığına ait geyikli güneş kursu heykeli, başkent Hattuşa’nın (Çorum/Boğazköy) simgesel gücünü temsil eden bir unsur olarak sunulmaktadır. İlk yazılı barış antlaşması olan Kadeş Antlaşması, kil tablet örneği üzerinden açıklanmakta; İstanbul Arkeoloji Müzesi’ndeki özgün tablet ve New York Birleşmiş Milletler binasındaki kopyası aracılığıyla, bu mirasın evrensel boyutu vurgulanmaktadır.

Efes ile birlikte anlatı, sosyal yaşam ve kentli birey kavramına yönelmektedir. Efes Antik Kenti’nde cadde düzeni, forumlar, hamamlar, tiyatro ve kütüphane gibi kamusal yapılar üzerinden çok kültürlü ve kamusal yaşamın gelişimi ele alınmaktadır. Celsus Kütüphanesi örneği, bilginin mimari aracılığıyla kamusal alanda görünür kılınmasının simgesel bir ifadesi olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak Konya, kentin ilahi ve manevi bir merkeze dönüşmesi bağlamında ele alınmaktadır. İslam kenti kimliği, eğitim ve tasavvuf anlayışı; hanlar, kervansaraylar ve medreseler üzerinden açıklanmaktadır. Alaeddin Camii çevresindeki surların kentin sınırlarını belirlemesi, İnce Minareli Medrese'deki süsleme işçiliği ve mimaride görülen tek ve çift başlı kartal sembolleri, koruyucu güç ve egemenlik simgeleri olarak yorumlanmaktadır.

Modül, içerik boyunca karşılaşılan semboller üzerinden yürütülen soru-cevap bölümüyle tamamlanmaktadır. Bu bölüm, öğrencilerin mimariyi yalnızca yapıların biçimsel özellikleri üzerinden değil; inanç, toplumsal yapı, siyaset ve gündelik yaşam bağlamında okumalarını teşvik etmektedir. Böylece mimari, kültürel mirasın en kapsamlı ve çok katmanlı taşıyıcılarından biri olarak ele alınmaktadır.

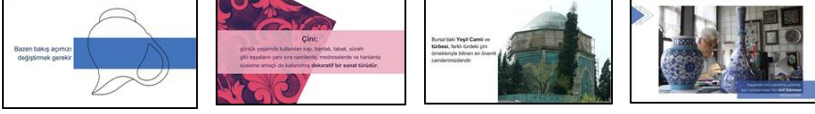
2. İçeriğin kronolojik yapısı

2.1. Geçmişten günümüze ilerleme

Altıncı, yedinci ve sekizinci modüllerle ilgili geçmişten günümüze doğru ilerleyen ve ileriye dönük bir kronolojik okuma çerçevesinde ele alınmıştır. En erken dönem yerleşimleri ve kent yaşamının izlerini taşıyan Göbeklitepe, Çatalhöyük, Troya, Hattuşa ve Efes gibi merkezler; taş, mimari düzen ve sembolik öğeler aracılığıyla insanın mekanla kurduğu ilk ilişkileri ortaya koyarken bu miras İstanbul Arkeoloji Müzesi ve Troya Müzesi gibi kurumlar aracılığıyla günümüze taşınmaktadır. Bu tarihsel zemin üzerinde gelişen Türk çini sanatı dekoratif bir sanat türü olarak İznik ve Kütahya merkezli üretimlerle biçimlenmiş. Bursa Yeşil Camii ve Türbesi, çininin mimariyle bütünleştiği örnekler arasında yer alır. Osman Hamdi Bey'in Kaplumbağa Terbiyecisi adlı eseri ve Pera Müzesi koleksiyonları, çininin kültürel ve sanatsal bellekteki temsiline işaret etmektedir. bu geleneksel miras Burçak Bingöl'ün Görünmeyen Direnç adlı çalışması gibi çağdaş yorumlarla güncel sanat ortamına taşınmaktadır. Benzer şekilde halı sanatı, Pazırık Halısı ile Orta Asya kökenli bir başlangıç noktasına sahip olup, Türk halı motifleri ve farklı türleriyle Uşak halılarında olgunlaşmış, bu halılar Hans Holbein'in resimleri aracılığıyla Batı sanatında da temsil edilmiştir. Ankara Etnografya Müzesi'nde korunan örnekler ve Osman Hamdi Bey'in Halı Satıcısı adlı eseri, halının kültürel ve sanatsal değerini ortaya koymaktadır. Günümüzde ise Şakir Gökçebağ'ın yerleştirme sanatı, Nevin Aladağ'ın halı kolajları, Cem Sonel ve Ramazan Can'ın Tüm Eski Anılar Saklandı gibi çalışmaları ve dijital sanat uygulamaları, halı motif ve anlamlarını çağdaş ve geleceğe dönük bir anlatım alanına taşımaktadır. Bu bulgular, kent yaşamından doğan erken kültürel üretimlerin halı ve çini gibi geleneksel sanatlar aracılığıyla süreklilik kazandığını ve çağdaş ile dijital sanat yoluyla geleceğe yönelen dinamik bir kültürel miras aktarım süreci oluşturduğunu göstermektedir.



Görsel 9. Kültürel Miras Modülü Halıdan kesitler



Görsel 10. Kültürel Miras Modülü Çinden kesitler



Görsel 11. Kültürel Miras Modülü Kent Yaşamından kesitler

2.2. Günümüzden geçmişe bakış

Günümüzden geçmişe doğru kurulan tarihsel bağlam ele alındığında mimari ve minyatür sanatı, kültürel mirasın farklı disiplinler aracılığıyla yeniden üretildiği ve sürdürülebilir kılındığı iki temel ifade alanı olarak öne çıkmaktadır. Çağdaş dönemde mimari Adnan Çoker'in soyut resimlerinde geometrik düzen ve mekansal ritim üzerinden yeniden yorumlanırken Ara Güler ve Devrim Erbil'in fotoğraf ve görsel anlatılarıyla kentsel bellek ve kültürel kimliğin bir temsili Bu yaklaşımlar kökenini Mimar Sinan'ın Süleymaniye Camii'nde somutlaşan mekan, oran anlayışına dayandırmaktadır. Benzer biçimde minyatür sanatı da günümüzde kavramsal ve eleştirel sanat içinde yeniden ele alınmakta. bu çağdaş yorumlar, Osmanlı döneminde saray nakkaşhanelerinde kurumsallaşan, hiyerarşik düzen ve "önem perspektifi" ile biçimlenen geleneksel üretim anlayışına geri izler sunmaktadır. Böylece hem mimari hem de minyatür tarihsel kökenlerinden kopmadan güncel sanat ortamında yeniden anlamlandırır.



Görsel 12. Kültürel Miras Modülü Minyatürden kesitler



Görsel 13. Kültürel Miras Modülü Mimariden kesitler

2.3. Günümüzden geçmişe ve geçmişten günümüze/ Karışık kronoloji

İkinci, üçüncü ve dördüncü modüller, günümüzden geçmişe doğru ilerleyen bir çözümleme doğrultusunda mozaik, ebru ve hat sanatlarının tarihsel sürekliliğini ortaya koymaktadır. Güncel sanat ve tasarım ortamında kamusal alanlar, metro istasyonları ve mimari yüzeylerde yeniden görünürlük kazanan mozaik sanatı, çağdaş kullanım biçimleri üzerinden ele alınmıştır. Bu güncel uygulamalar, Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun modern sanat ile gelenekseli bir araya getiren yaklaşımı aracılığıyla 20. yüzyıla bağlanmıştır. Bu çağdaş ve modern yorumlar, tarihsel geri izlekle Antik Çağ'a uzanarak Gaziantep Zeugma Mozaik Müzesi'nde sergilenen Çingene Kızı ve Hatay Arkeoloji Müzesi'ndeki Soteria mozaiği gibi örneklerde mozaik sanatının köklü teknik ve estetik temellerini görünür kılmaktadır. Benzer biçimde günümüzde kitap sanatları, tekstil ve çağdaş tasarım alanlarında yeniden yorumlanan ebru sanatı Hikmet Barutçugil'in Barut ebrusu gibi çağdaş uygulamalar üzerinden değerlendirilmiş. buradan hareketle su, boya ve öd temelli geleneksel malzeme kullanımı, ebruza kavramı ve klasik ebru çeşitlerine uzanan tarihsel bir çerçeveye yerleştirilmiştir. Hat sanatı ise güncel sanatta Burhan Doğançay'ın Kurdeleler serisi üzerinden ele alınmış. bu çağdaş ifade biçimi, Emin Barın'ın tasarım anlayışı ve kaligrafi-hat ilişkisi aracılığıyla geçmişe taşınarak Bursa Ulu Camii örneğinde somutlaşan mimari hat geleneğine dayandırılmıştır. Bu bulgular, mozaik, ebru ve hat sanatlarının güncel pratiklerden tarihsel kökenlerine doğru izlenebilir bir süreklilik sergilediğini ve kültürel mirasın sürdürülebilirliğini ortaya koymaktadır.



Görsel 15. Kültürel Miras Modülü Mozaikten kesitler



Görsel 16. Kültürel Miras Modülü Ebrudan kesitler



Görsel 17. Kültürel Miras Modülü Hattan kesitler

Sonuç

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Gezen Dijital Sergi Uygulaması (GDSU) için tasarlanan sekiz tematik modül, kültürel miras öğelerinin sanat yoluyla aktarımını merkeze alan, dijital erişilebilirlik ve pedagojik yapı açısından bütüncül bir öğretim materyali ortaya koymaktadır. Minyatür, mozaik, ebru, hat, mimari, halı, çini ve kent yaşamı başlıkları altında oluşturulan modüller; kültürel mirasın tarihsel sürekliliğini, sanatsal dönüşümünü ve güncel yorumlarını görünür kılmayı amaçlayan çok katmanlı bir içerik yapısı sunmaktadır.

Kuramsal çerçevede de vurgulandığı üzere, sergileme yöntemi sanat eğitiminde öğrenmenin derinleşmesini, estetik deneyimin paylaşılmasını ve eleştirel düşünme süreçlerinin gelişmesini destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımıdır (Acar, 2023; Çetin, 2022). Bu çalışma, söz konusu pedagojik gücü dijital ve taşınabilir bir sergi modeliyle birleştirerek, geleneksel sergi anlayışının mekânsal ve ekonomik sınırlılıklarını aşmayı hedeflemiştir. GDSU, QR kodlar aracılığıyla mobil cihazlardan erişilebilen dijital içerikleriyle, kültürel miras öğretimini geniş kitlelere ulaştırabilen sürdürülebilir bir eğitim modeli önermektedir.

Sekiz modülün tamamında ortak olarak benimsenen yaklaşım, öğrencide merak uyandıran çarpıcı ve stilize ilk görseller aracılığıyla dikkat çekmek; ardından bu görsellerin bağlamını tarihsel, sanatsal ve kültürel katmanlar üzerinden adım adım kurmaktır. Bu yöntem, kültürel miras öğelerinin yalnızca geçmişe ait statik nesneler olarak değil, günümüz sanatçıları tarafından yeniden yorumlanan, dönüşen ve yaşayan unsurlar olarak algılanmasını sağlamaktadır. Halil Altındere'nin çağdaş minyatür yorumu, Burhan Doğançay'ın kaligrafik etkiler taşıyan çalışmaları, Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun mozaik anlayışı, Hikmet Barutçugil'in deneysel ebru yaklaşımı, Burçak Bingöl'ün çiniyi kavramsal bir araç olarak ele alan üretimleri ve halının çağdaş sanat pratiklerindeki mekâna özgü yorumları bu sürekliliğin somut örneklerini oluşturmaktadır.

GDSU'nun kronolojik yapısı, çalışmanın özgün yönlerinden birini oluşturmaktadır. Dijital sergi içeriği, üç farklı kronolojik kurgu modeli temelinde yapılandırılmıştır: geçmişten günümüze ilerleyen doğrusal anlatı, günümüzden geçmişe doğru geriye doğru okuma ve döngüsel/karma yapı. Bazı modüllerde çağdaş sanat örneklerinden yola çıkılarak tarihsel köklere doğru ilerlenirken, bazı modüllerde tarihsel bir başlangıçtan güncel yorumlara ulaşılmakta; kimi modüllerde ise geçmiş–bugün–gelecek arasında gidip gelen döngüsel bir anlatı kurulmaktadır. Bu kronolojik çeşitlilik, öğrencilerin tarihsel zaman algısını tek yönlü bir çizgi olarak değil, ilişkisel ve çok katmanlı bir süreç olarak kavramalarına olanak tanımaktadır.

Bu kronolojik yapı rastlantısal biçimde oluşturulmamış; 8. sınıf Görsel Sanatlar dersi öğretim programında yer alan “kültürel miras” öğrenme alanına ait kazanımlar temel alınarak planlanmıştır. Kazanımlar doğrultusunda, her modülün

hangi tarihsel dönemi, hangi sanat anlayışını ve hangi kültürel bağlamı kapsayacağı belirlenmiş; içeriklerin sıralaması bu pedagojik hedeflere uygun biçimde yapılandırılmıştır. Böylece GDSU, yalnızca bilgi aktaran bir dijital sergi değil, öğretim programı ile doğrudan ilişkili, hedef odaklı ve ölçülebilir bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli katkısı, kültürel açıdan duyarlı sanat eğitimi yaklaşımını dijital sergi modeliyle birleştirmesidir. UNESCO (2018) ve Ning Luo ile Tao Guan'ın (2023) çalışmalarında vurgulanan kültürel çeşitlilik, yerel kimlik ve kültürel sürdürülebilirlik kavramları, bu projede somut bir uygulama alanı bulmaktadır. GDSU, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kültürel miras öğelerine erişimini kolaylaştırarak, kültürel eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik bir eğitim aracı olarak konumlanmaktadır. Dijital ortamda sunulan bu içerikler, hem kırsal hem de kentsel bölgelerde öğrenim gören öğrenciler için eşitlenmiş bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahiptir.

Sonuç olarak bu çalışma, kültürel miras öğretimini; müze eğitimi, dijital sergileme ve sanat eğitimi ekseninde yeniden düşünmeye yönelik özgün bir model önermektedir. GDSU kapsamında tasarlanan sekiz tematik modül, öğrencilerin sanatı yalnızca estetik bir üretim alanı olarak değil, kültürel kimlik, tarihsel süreklilik ve toplumsal bellekle ilişkili bir öğrenme alanı olarak kavramalarına katkı sağlamaktadır. Dijital gezici sergi yaklaşımıyla desteklenen bu içeriklerin, görsel sanatlar öğretim programında yer alan kültürel miras kazanımlarının kalıcılığını artıracığı ve alandaki uygulamalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu yönüyle çalışma, hem eğitim alanında hem de kültürel mirasın sürdürülebilirliği bağlamında geliştirilebilir ve yaygınlaştırılabilir bir model sunmaktadır.

Kaynakça

- Acar, Z. (2023). Eğitimde Sergileme: Yaratıcılık ve Toplumsal Etkileşim. Sanat Eğitimi Araştırmaları Dergisi.
- Akman, S. (2023). Müzik Eğitiminde Sergileme: Performans ve Sosyal Etkileşim. Müzik Eğitimi Dergisi.
- Çetin, E. (2022). Sergilemenin Eğitsel Rolü: Eleştirel Düşünme ve Estetik Deneyimler. DergiPark Sanat Eğitimi.
- Kara, M. (2021). Fen Bilgisi Eğitiminde Sergileme Yöntemi: Bilimsel Süreçlerin Öğrenilmesi. Uluslararası Fen Eğitim Araştırmaları Dergisi.
- Luo, N. ve Guan, T. (2023). Kırsal Çinli öğrenciler için kültürel olarak duyarlı sanat öğrenme deneyiminin faydalarını keşfetmek. Uluslararası Sanat ve Tasarım Eğitimi Dergisi.
- Öztürk, L. (2022). Edebiyat Eğitiminde Sergileme: Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık. Edebiyat Eğitimi Dergisi .
- Solima, L., & Solmaz, H., & Büyükkuru, M. (2023). Kültürel mirasın dijital dönüşümü ve aktarımı: Eğitim mekanı olarak müzeler – Batık Müzesi Endonezya örneği.
- United Nations Educational & Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2018) Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges. Not Walls: UNESCO.

Press.

Sheninger, E. C. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Shi, L., Mai Y. & Jim Wu Y. (2022). Digital Transformation: A Bibliometric Analysis, *Journal of Organizational and End User Computing*, 34 (7), 1-20.

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris: UNESCO.

Retrieved from <https://www.unesco.org>

UNESCO. (2023). *Guidance on generative AI in education and research*. Paris: UNESCO.

Retrieved from <https://www.unesco.org>

Verhoef, P. C., Broekhuizen T., Bart Y., Bhattacharya A., Dong J. Q., Fabian N. & Haenlein M. (2021). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda, *Journal of Business Research*, 122, 889-901.

Vohra, M. (2022). "Overview of Digital Twin", *Digital Twin Technology Fundamentals and Applications* (Vohra M. Ed.), Scrivener Publishing-Wiley, USA, 1-18.

Zencirli, M. (2024). Organize Sanayi Bölgelerinde İkiz Dönüşüm, *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi* Yıl: 2024, 8(15), 21-31.

BÖLÜM 33

Yapay Zekâ Destekli Siber Zorbalık: Sentetik Zorbalık

Selim Tosun¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ORCID: 0000-0003-4096-3998

1. Giriş

Çocukların gelişimsel yolculuğunda akran grupları tarafından benimsenme ve bir gruba ait olma ihtiyacı, özellikle ergenlik döneminde kritik bir öneme sahiptir (Santrock, 2011; Altınoğlu-Dikmeer, 2024). Teknolojik araçların kullanım yaşının düşmesiyle birlikte, bu temel ihtiyaçlar sanal platformlarda karşılanmaya başlanmış ve yazılı veya görüntülü mesajlaşma iletişimin ana damarı haline gelmiştir (Altınoğlu-Dikmeer, 2024).

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde, çocukluk ve ergenlik dönemi, geleneksel fiziki sınırların ötesine taşınarak dijital bir ekosistemin merkezine yerleşmiştir. İnternet teknolojilerinin toplumsal yapıyı kökten dönüştürdüğü bu "Dijital Çağ", çocukların gelişimsel süreçlerini, bilişsel yapılarını ve sosyal etkileşim biçimlerini yeniden şekillendirmektedir (Asıcı, 2025). Güncel veriler, 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranlarının %91,3 gibi çok yüksek bir seviyeye ulaştığını, sosyal medya kullanımının ise %66,1 oranında seyrettiğini göstermektedir (TÜİK, 2024).

Bu yoğun dijital etkileşim, çocuklara eğitim ve sosyalleşme açısından benzersiz fırsatlar sunarken, aynı zamanda çocuk gelişimi, sağlığı ve eğitimi profesyonellerinin daha önce karşılaşmadığı "Sentetik Zorbalık" gibi yeni nesil ve karmaşık riskleri de beraberinde getirmiştir (Kopecký ve Voráč, 2025). Bu doğrultuda bu çalışmada "Sentetik Zorbalık" kavramı çocuk gelişimi perspektifinden gelişimsel ve sağlığa dair boyutlarını derinlemesine incelenerek ele alınmaktadır.

1.1. Dijitalleşen Dünyada Akran İlişkilerinin Dönüşümü

Günümüz çocukları, geleneksel oyun alanlarının ve yüz yüze etkileşimlerin yerini dijital platformların aldığı, teknolojinin her an ulaşılabilir olduğu bir "Dijital Çağ" içine doğmaktadırlar (Asıcı, 2025; Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Sosyalleşme pratiklerinin bu köklü dönüşümü, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını sanal ortamlara taşıırken, akran grupları tarafından benimsenme ve bir gruba aidiyet hissetme gibi temel psikolojik gereksinimleri de ekranlar aracılığıyla karşılanan bir boyuta evrilmiştir (Altınoğlu-Dikmeer, 2024; Santrock, 2011). Çocuk gelişimi perspektifinden bakıldığında, bu dijitalleşme süreci çocuklara yeni öğrenme ve bağlantı kurma imkanları sunsa da, akran ilişkilerinde geleneksel sınırların kaybolmasıyla birlikte siber zorbalık gibi bireyin ruhsal bütünlüğünü tehdit eden karmaşık risk alanları yaratmıştır (Asıcı, 2025). Akran etkileşiminin artık zaman ve mekân sınırı tanımaksızın, 7/24 devam eden bir süreç haline gelmesi, çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde hem koruyucu hem de riskli bir zemin oluşturmaktadır (Kavurucu ve Küçük, 2021).

Akran ilişkilerinin dijitalleşen doğasında, ergenlik dönemindeki bireyler için cinselliği keşfetme ve romantik ilişkiler kurma süreçleri de artık dijital araçlar üzerinden şekillenmektedir (Altınoğlu-Dikmeer, 2024). Cinsel İçerikli Mesajlaşma (Sexting), önceleri yetişkinler arasında rızaya dayalı bir eylem olarak kabul edilirken, günümüzde ergen akran grupları arasında yaygınlaşarak ciddi bir risk faktörü haline gelmiştir. Ergenler, kendilerini flörtöz hissetmek, ilişki başlatmak veya akranlarından bedenleriyle ilgili geri bildirim almak amacıyla rızaya dayalı cinsel içerikli mesajlaşma davranışında bulunabilmektedirler (Altınoğlu-Dikmeer, 2024). Ancak, dijital ortamdaki bu etkileşimlerde "güven" kavramının istismarı, rıza dışı görsel paylaşımı yoluyla akranlar arası bir güç gösterisine ve cinsel şiddet biçimine dönüşebilmektedir. Güvendiği bir arkadaşına veya sevgilisine gönderdiği özel görselin, rızası dışında üçüncü kişilerle paylaşılması durumunda ergen, "birincil gönderici" olmaktan çıkarak ağır bir itibar kaybı ve sosyal dışlanma yaşayan bir "kurban" konumuna gelmektedir. Bu durum, ergenlerin öz-saygı gelişiminde telafisi zor yaralar açarak, sağlıklı kimlik inşasını sekteye uğratmaktadır (Altınoğlu-Dikmeer, 2024).

Özellikle kız çocukları, akran grubunda kabul görmek veya sevgilerini kanıtlamak için paylaştıkları görsellerin yapay zekâ ile manipüle edilip şantaj (sextortion) aracına dönüştürülmesi nedeniyle derin bir utanç ve suçluluk duygusuyla baş başa kalabilmektedirler (Altınoğlu-Dikmeer, 2024; Van Ouytsel ve ark., 2017). Akranlar arasındaki bu manipülatif güç dengesizliği, dijital dünyada yaratılan sahte bir yarayı gerçek dünyadaki bir ruhsal çöküntüye dönüştürmektedir (Xie, 2025).

Dijitalleşen dünyada çocukların karşılaştığı siber zorbalık, failin kimliğini gizleyebilmesi ve içeriğin viral yayılım hızı nedeniyle geleneksel akran zorbalığından daha yıkıcı sonuçlara neden olabilmektedir (Kavurucu ve Küçük, 2021). Siber zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerde uyku güçlüğü, somatik karın ağrıları, düşük benlik saygısı ve intihar düşünceleri saptanmıştır (Kavurucu ve Küçük, 2021). İçeriğin dijital dünyadaki kalıcılığı, mağdurda "asla silinemeyecek bir tehdit" algısı yaratarak sürekli bir tetikte olma hali ve paranoit düşüncelerin gelişmesine yol açmaktadır (Schmidt ve ark., 2023). Özellikle ergenlik döneminde beden imajı öz-değer duygusunun temelindeyken, akranlar tarafından yapay zeka tarafından üretilmiş sentetik içeriklerle aşağılanan bir çocuğun, sağlıklı bir beden algısı geliştirmesi engellenmiş olur (Kopecký ve Voráč, 2025). Akran ilişkilerinin bu karanlık yüzü, bireyi romantik ilişkilerinde de sağlıklı sınırlar koymakta zorlanan ve her türlü iletişimi istismara açık hale getiren bir döngüye sürükleyebilmektedir (Schmidt ve ark., 2023).

Buna karşın, akran desteği, zorbalığın ve dijital risklerin olumsuz etkilerine karşı en güçlü koruyucu faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Biswas ve ark., 2020). Akran yardımı ve sosyal bağlılık, çocukların olumsuz hayat olayları

karşısında psikolojik dayanıklılığını artıran bir mucize niteliğindedir (Grové, 2021; Masten, 2015). Araştırmalar, yüksek düzeyde akran desteği alan çocukların zorbalığa maruz kalma riskinin anlamlı ölçüde düştüğünü göstermektedir (Biswas ve ark., 2020). Akranların zorbalık eylemlerine seyirci kalmayıp müdahale etmesi, olayların yarısından fazlasında zorbalığın hemen durmasını sağlamaktadır (Sanoubari ve ark., 2021; Lynn Hawkins ve ark., 2001). Bu bağlamda, dijital platformların akranlar arası pozitif destek ağlarını güçlendirecek şekilde tasarlanması, çocukların ruh sağlığını korumak adına hayatidir (Grové, 2021). Çocukların sosyal medya üzerinden birbirlerine verdikleri olumlu geri bildirimler ve kurdukları anlamlı bağlar, onları dijital dünyanın yalnızlığından ve saldırganlığından koruyan bir tampon görevi görmektedir (Asıcı, 2025; Revranche ve ark., 2021).

Dijitalleşen akran ilişkilerinde ebeveynlerin rolü de "Dijital Ebeveynlik" anlayışıyla yeniden tanımlanmaktadır (Asıcı, 2025; İnan Kaya ve ark., 2018). Sadece ekran süresini kısıtlayan "sınırlandırıcı aracılık" stratejileri çocukları risklerden korumada yetersiz kalırken, çocukla açık iletişim kuran ve dijital riskleri birlikte tartışan "pozitif aracılık" yaklaşımları çocukların iyi oluşuna çok daha büyük katkı sağlamaktadır (Asıcı, 2025; Tan ve ark., 2025). Aktif ebeveyn denetimi, çocukların çevrim içi ortamda bir saldırgan tarafından hedef alınma veya istismar edilme olasılığını %92,7 oranında azaltmaktadır (Kamar ve ark., 2022). Ebeveynlerin çocuklarıyla rıza, mahremiyet ve dijital nezaket konularında yaptıkları rutin konuşmalar, çocuğun akran grubunda yaşadığı bir sorunu ebeveynine anlatabilmesi için gerekli olan güven zeminini oluşturmaktadır (Pater ve ark., 2025). Ancak, ebeveynlerin çocuklarına ait özel verileri kontrolsüzce paylaşması (sharenting), kötü niyetli yapay zekâ algoritmaları için hammadde oluşturarak çocuklarını daha savunmasız hale getirebilmektedir (Asıcı, 2025; Tosuntaş ve Griffiths, 2024).

1.2. Sentetik Zorbalık: Tanım ve Kapsam

Yirmi birinci yüzyılda çocukluk dönemi, fiziksel oyun alanlarından dijital platformların merkezine doğru köklü bir kayma yaşamıştır (Asıcı, 2025). Günümüz çocukları, sosyal etkileşimlerini, kimlik arayışlarını ve akran ilişkilerini internet teknolojilerinin şekillendirdiği bir "Dijital Çağ" içinde gerçekleştirmektedirler (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020; Asıcı, 2025). Ancak bu yoğun dijitalleşme, geleneksel akran zorbalığının sınırlarını aşan ve çocuk için yeni bir tehdit alanı oluşturan yapay zeka destekli yeni bir zorbalık kavramını literatüre dahil etme zorunluluğu doğurmuştur.

Bir siber zorbalık türü olan "sentetik zorbalık", üretken yapay zekâ (GenAI) teknolojileri kullanılarak bir bireyin rızası dışında cinsel içerikli, aşağılayıcı veya itibar sarsıcı görsel, işitsel ve metinsel materyallerin oluşturulması ve yayılması sürecidir (Song ve Tan, 2025). Bu zorbalık türünün temelinde, derin öğrenme

algoritmalarıyla çalışan "derin sahte" (deepfake) teknolojisi yatar (Krishna ve ark., 2024). Derin sahteler, mevcut görüntüleri manipüle ederek bir kişinin yüzünü, sesini veya bedenini bir başkasınıninkiyle yer değiştirebilir veya tamamen kurgusal ama gerçeğinden ayırt edilemeyen figürler üretebilir (Krishna ve ark., 2024). Sentetik zorbalık, sadece bir iletişim kanalı olarak teknolojiyi kullanmakla kalmaz; üretken yapay zekâ araçlarını kullanarak çocuğun gerçekliğini manipüle eder, fotogerçekçi ancak tamamen kurgusal olan zarar verici içerikler üretir (Song ve Tan, 2025). Geleneksel siber zorbalıkta kurbanın gerçek fotoğrafları veya sözleri kullanılırken; sentetik zorbalıkta saldırganlık nesnesi olan içerik, yapay zekâ tarafından sıfırdan yaratılmakta veya masum bir görsel, cinsel bir içeriğe dönüştürülmektedir (Dushi ve ark., 2025). Çocuk gelişimi perspektifinden bakıldığında bu olgu, bireyin psikososyal bütünlüğüne, beden algısına ve sağlıklı gelişim süreçlerine yönelik, geleneksel siber zorbalıktan çok daha karmaşık ve kalıcı izler bırakma potansiyeli taşıyan bir saldırı biçimidir (Pater ve ark., 2025).

Çocuk gelişimi uzmanları için sentetik zorbalığı kritik kılan temel unsur, içeriğin "hiper-gerçekçi" doğasıdır. Yapay sinir ağları, insan beyninin çalışma prensiplerini taklit ederek her geçen gün daha kusursuz manipülasyonlar gerçekleştirmektedir (Ratner, 2021). Bu durum, mağdur çocuğun "bu ben değilim" şeklindeki savunma mekanizmasını imkansız hale getirecek kadar inandırıcı sahte görsellerin ortaya çıkmasına neden olur (Ratner, 2021). Özellikle ergenlik dönemindeki bireyler için beden imajı ve toplumsal itibar, öz-saygı gelişiminin merkezinde yer almaktadır (Confalonieri ve ark., 2008; Krishna ve ark., 2024). Sentetik içerikler yoluyla bu imajın saldırıya uğraması, bireyin kendi bedeniyle barışık olmasını engellemekte ve sosyal çevreyle kurduğu güven ilişkisinde telafisi zor kırılmalar yaratmaktadır (Kopecký ve Voráč, 2025).

1.2.1 Sentetik Zorbalık Şekilleri

Sentetik zorbalığın şekilleri; kullanılan teknolojik yöntemlerin karmaşıklığına göre değil, bu yöntemlerin çocukların beden imajı, mahremiyet algısı ve ruh sağlığı üzerindeki yıkıcı etkileri üzerinden tanımlanmalıdır (Kopecký ve Voráč, 2025).

Sentetik zorbalığın en yaygın ve en sarsıcı şekillerinden biri "yapay çıplaklaştırma" (nudify) uygulamaları yoluyla gerçekleştirilen cinsel nesneleştirmedir (Kopecký ve Voráč, 2025). Bu süreçte zorbalar, mağdur çocuğun sosyal medya hesaplarından aldıkları tamamen masum ve giyinik bir fotoğrafı, yapay zekâ algoritmaları aracılığıyla saniyeler içinde fotogerçekçi bir çıplak görsele dönüştürebilmektedir (Kopecký ve Voráč, 2025). Çekya'da 27.336 öğrenciyle yapılan bir saha araştırması, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin %2,77'sinin bu tür "deep nude" içerikler ürettiğini, erkek ergenlerin kız ergenlere göre bu davranışı sergileme eğiliminin 3,56 kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Kopecký ve Voráč, 2025). Yapay çıplaklaştırma yoluyla bu imajın saldırıya uğraması, mağdurda yoğun bir utanç, suçluluk ve öz-tiksinti duygusunu

tetikleyerek, majör depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gibi ağır rahatsızlıklara zemin hazırlamaktadır (Asıcı, 2025; Krishna ve ark., 2024). İçeriğin "hiper-gerçekçi" doğası, çocuğun savunma mekanizmasını etkisiz bırakmakta ve akran grupları içinde damgalanmasına yol açmaktadır (Ratner, 2021).

Buna ek olarak, "yüz değiştirme" (face swapping) ve manipüle edilmiş sanal çocuk cinsel istismarı materyalleri, sentetik zorbalığın bir diğer ağır biçimidir (Krishna ve ark., 2024; Borah ve ark., 2025). Bu yöntemde, gerçek bir çocuğun yüzü veya bedeni, yapay zekâ kullanılarak cinsel içerikli bir videoya veya aşağılayıcı bir senaryoya yerleştirilir (Krishna ve ark., 2024). Bu durum, tanınmış akran grupları içinde (örneğin sınıf arkadaşları arasında) yeniden maduriyet riskini en üst düzeye çıkarır (Dushi ve ark., 2025). Çocuk sağlığı perspektifinden bakıldığında, bu materyallerin yayılması çocukların cinsel metalaştırılmasını normalleştirmekte ve dijital ortamdaki güvenlik algısını temelden sarsmaktadır (Dushi ve ark., 2025). Mağdur olan çocuklar, görsellerin sahte olduğunu bilseler dahi, internetin global erişimi ve dijital ayak izlerinin silinmesinin zorluğu nedeniyle kendilerini sürekli "teşhir edilmiş" hissetmekte ve asla kurtulamayacakları bir tehdit algısı yaşamaktadırlar (Schmidt ve ark., 2023).

Sentetik zorbalığın bir başka boyutu ise tamamen kurgusal ancak yapay zeka tarafından fotogerçekçi çocuk figürlerinin oluşturulduğu "sentetik çocuk cinsel istismarı materyalleri" üretimidir (Dushi ve ark., 2025). Her ne kadar bu durum bazı hukuki çevrelerde "kurbansız suç" olarak tartışılsa da; çocuk gelişimi uzmanları, bu tür içeriklerin yaygınlaşmasının çocuk mahremiyetine yönelik toplumsal duyarlılığı körelttiği konusunda hemfikirdir (Dushi ve ark., 2025; Borah ve ark., 2025). Yapay zekâ tarafından üretilen bu kurgusal görüntüler, gerçek çocukların cinsel olarak nesneleştirilmesi için bir "propaganda" aracı işlevi görmek ve istismarcıların suç işleme eşiğini düşürmektedir (Borah ve ark., 2025). Ayrıca, "Sweetie" gibi sanal çocuk karakterlerinin istismarcıları tespit etmek için kullanılması örneğinde olduğu gibi, artık zorbalık ve istismarcılar da kendi "sanal çocuklarını" yaratarak suç şebekelerini genişletebilmektedirler (Ratner, 2021; Borah ve ark., 2025). Bu durum, dijital dünyayı çocuklar için tekinsiz bir alan haline getirirken, toplumun çocuk bedenine yönelik ahlaki pusulasını da bozmaktadır (Borah ve ark., 2025).

"Yapay zekâ destekli şantaj" (AI-driven sextortion), sentetik zorbalığın en manipülatif şekillerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Krishna ve ark., 2024). Saldırganlar, çocukların sosyal medya hesaplarından elde ettikleri fotoğrafları yapay zekâ ile manipüle ederek, bu "sahte" görüntüleri yayma tehdidiyle çocuğu para vermeye, daha fazla içerik göndermeye veya istenmeyen cinsel eylemlerde bulunmaya zorlamaktadır (Krishna ve ark., 2024). Amerikan Federal Soruşturma Bürosu (FBI), 2023 yılında sosyal medyadan alınan içeriklerle oluşturulan yapay zekâ kaynaklı şantaj vakalarında ciddi bir artış rapor

etmiştir (Akt. Krishna ve ark., 2024). Şantajın yarattığı çaresizlik hissi, ergenlerde intihar düşünceleri, umutsuzluk ve yoğun somatik yakınmalar ile sonuçlanmaktadır (Schmidt ve ark., 2023; Asıcı, 2025). Bu noktada "Dijital Ebeveynlik" anlayışının eksikliği, çocuğun ebeveynlerinden gelecek tepkiden korkarak bu ağır travmayı tek başına göğüslemesine neden olmakta ve istismar döngüsünü pekiştirmektedir (Schmidt ve ark., 2023). Aktif bir ebeveyn denetiminin, çocukların çevrim içi ortamda bu tür bir saldırgan tarafından hedef alınma riskini %92,7 oranında azalttığı unutulmamalıdır (Kamar ve ark., 2022).

Sentetik zorbalığın daha az görünür ancak oldukça tehlikeli bir diğer şekli "otomatikleştirilmiş grooming" (çevrim içi ayartma) faaliyetleridir (Song ve Tan, 2025). Zorbalar, çocuklarla güvene dayalı bir ilişki kurmak ve onları duygusal olarak manipüle etmek için yapay zekâ destekli sohbet robotlarını (chatbot) kullanabilmektedir (Borah ve ark., 2025). Bu robotlar, çocukların dilini ve ilgi alanlarını taklit ederek onlarla "özel bir bağ" kurmakta, böylece çocuğu gerçek yaşamdaki istismara açık hale getirmektedir (Borah ve ark., 2025). Yapay zekânın dil modelleri, dil bariyerlerini aşma ve mağdurun duygusal durumuna uyum sağlama konusunda son derece yetkin hale gelmiştir (Kopecký ve Voráč, 2025). Çocuk gelişimsel bir perspektifle, bu süreç bireyin sosyal güven algısını tahrip etmekte ve akran ilişkilerinde sağlıklı sınırlar koyma becerisini zayıflatmaktadır (Schmidt ve ark., 2023). Özellikle dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu veya otizm spektrum bozukluğu olan çocukların, sosyal ipuçlarını değerlendirmedeki zorlukları ve dürtüsellikleri nedeniyle bu tür otomatikleştirilmiş tuzaklara düşme risklerinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Hesapçioğlu, 2024).

Sentetik zorbalığın son aşaması ise "dezenformasyon ve itibar suikastı" amaçlı üretilen derin sahte metin ve videolardır (Song ve Tan, 2025). Yapay zekâ araçları, bir çocuğun yapmadığı bir şeyi yaptığını veya söylemediği bir şeyi söylediğini gösteren içerikler üreterek onu akran grubu içinde gülünç duruma düşürebilir veya sosyal olarak dışlanmasına neden olabilir (Song ve Tan, 2025; Blauth ve ark., 2022). Bu durum, bireyin kimlik inşasını sekteye uğratmakta ve toplumsal itibarını sarsarak sosyal izolasyona yol açmaktadır (Kopecký ve Voráč, 2025). Eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu içerikleri çoğu zaman "ergen şakası" olarak görüp küçümsemesi veya mağduru "neden o fotoğrafı paylaştın?" diyerek suçlaması, kurbanın yaşadığı travmayı daha da derinleştirmekte ve yardım arama davranışlarını engellemektedir (Dolev-Cohen ve Henry, 2025; Schmidt ve ark., 2023).

1.2.2. Sentetik Zorbalığın Yarattığı Gelişimsel Risk Faktörleri

Sentetik zorbalık, sadece bir iletişim kanalı olarak teknolojiyi kullanmakla kalmaz; derin öğrenme algoritmaları aracılığıyla rıza dışı, fotogerçekçi ve son derece aşağılayıcı içerikler üreterek çocuğun psikososyal bütünlüğünü doğrudan

hedef alır (Krishna ve ark., 2024). Eğitimciler, çocuk sağlığı ve gelişimi uzmanları için bu durum, bireyin ruhsal dünyasında geleneksel akran zorbalığından çok daha karmaşık ve kalıcı izler bırakma potansiyeli taşıyan bir tehdit alanıdır (Kopecký ve Voráč, 2025). Sentetik zorbalığın çocuk ruh sağlığı üzerindeki etkileri; maruz kalınan içeriğin hiper-gerçekçi doğası, dijital dünyadaki sonsuz kalıcılığı ve kurbanın cinsel nesneleştirilmesi gibi unsurlar nedeniyle derin bir travmatik zemin oluşturur (Dushi ve ark., 2025). Bu tür bir şiddete maruz kalan çocuklarda görülen psikopatolojik tablolar, anksiyete bozukluklarından majör depresyona, travma sonrası stres bozukluğundan kendine zarar verme davranışlarına ve intihar düşüncelerine kadar uzanan geniş ve sarsıcı bir yelpazeyi kapsar (Kavurucu ve Küçük, 2021).

Psikososyal açıdan sentetik zorbalığın yarattığı en ani ve yıkıcı duygu kümesi utanç, suçluluk ve öz-tiksintidir (Schmidt ve ark., 2023). Özellikle rıza dışı üretilen yapay çıplaklaştırma içerikleri veya kurgusal cinsel istismar materyalleri, çocuğun beden imajını ve öz-değer algısını kökten sarsmaktadır (Kopecký ve Voráč, 2025). Ergenlik dönemi, bireyin öz-saygısının beden algısı ile doğrudan ilişkili olduğu ve akran onayının kimlik inşasında merkezi bir rol oynadığı en hassas gelişim evresidir (Confalonieri ve ark., 2008). Bu evrede, masum bir fotoğrafın yapay zekâ ile cinsel bir içeriğe dönüştürülmesi, çocukta "kirletilmişlik" hissi uyandırarak derin bir ontolojik güvensizlik yaratır (Schmidt ve ark., 2023). Mağdur olan çocuklar, görsellerin kurgusal olduğunu bilseler dahi, bu içeriklerin insan gözü tarafından gerçeğinden ayırt edilemeyen doğası nedeniyle "bu ben değilim" savunmasını yapmakta zorlanmakta ve kendilerini sürekli "teşhir edilmiş" hissetmektedirler (Krishna ve ark., 2024). Bu durum, bireyin kendi bedeniyle ve sosyal çevresiyle kurduğu bağı zedeleyerek sosyal izolasyona ve damgalanmaya yol açmaktadır (Chauviré-Geib ve Fegert, 2024).

Sentetik zorbalığın uzun vadeli ruh sağlığı üzerindeki etkileri incelendiğinde, içeriğin "dijital kalıcılığı" kavramı belirleyici bir travma faktörü olarak öne çıkar (Schmidt ve ark., 2023). Fiziksel bir ortamda yaşanan zorbalık zamanla etkisini yitirebilirken, dijital dünyada yayılan ve silinmesi neredeyse imkansız olan sentetik içerikler, mağdurda "asla kurtulamayacağı bir tehdit" algısı yaratmaktadır (Schmidt ve ark., 2023). Bu algı, kurbanın sürekli bir tetikte olma hali yaşamasına ve çevresine karşı paranoit düşünceler geliştirmesine neden olur (Gewirtz-Meydan ve ark., 2018). Schmidt ve meslektaşları (2023), bu tür mağduriyetlerin bireyin günlük işlevselliğini bozarak akademik başarısını düşürdüğünü ve uzun vadede sınırdaki kişilik bozukluğu belirtilerini tetikleyebildiğini vurgulamaktadır. Çocuk gelişimi perspektifiyle bakıldığında, bu süreç sağlıklı bir yetişkin kimliği oluşturma becerisini sekteye uğratmakta ve bireyi hayatı boyunca takip eden kronik bir stres sarmalına hapsedmektedir (Kopecký ve Voráč, 2025).

Bunun yanı sıra, sentetik zorbalık vakaları ile ağır psikopatolojik bozukluklar arasında güçlü bir korelasyon bulunmaktadır (Hesapçioğlu, 2024). Yapılan araştırmalar, siber mağdur olan ergenlerde depresyon riskinin 2,73 kat, intihar düşüncesinin 2,64 kat, kendine zarar verme davranışının ise 3,64 kat daha yüksek olduğunu göstermektedir (Asıcı, 2025). Sentetik zorbalıkta kullanılan şantaj unsuru, bu riskleri en üst seviyeye çıkarmaktadır (Krishna ve ark., 2024). Saldırganlar, yapay zekâ ile ürettikleri görselleri kullanarak mağduru daha fazla içerik göndermeye veya istenmeyen eylemlerde bulunmaya zorladıklarında, çocukta yoğun bir umutsuzluk ve çaresizlik hissi tetiklenmektedir (Krishna ve ark., 2024). Bu duygusal çıkmaz, uykusuzluk, somatik karın ağrıları ve kabuslar gibi fiziksel sağlık sorunlarıyla birleşerek çocuğun yaşam kalitesini ciddi şekilde düşürmektedir (Kavurucu ve Küçük, 2021). Daha ağır vakalarda, maruz kalınan stres inflamatuvar süreçleri tetikleyerek sonraki yıllarda kronik anksiyete gelişimine zemin hazırlayabilmektedir (Lereya et al., 2015).

Kişilerarası ilişkiler düzeyinde sentetik zorbalık, güven duygusunun temelden sarsılmasına neden olur (Pater ve ark., 2025). Mağdur çocuk, akranları tarafından rıza dışı üretilen içeriklerle aşağılandığında, sadece saldırganla değil tüm akran grubuyla olan ilişkisi zehirlenir (Schmidt ve ark., 2023). Arkadaşlarının bu sahte içeriklere inanması veya bunları yayması, kurbanın sosyal dışlanmaya maruz kalmasına yol açar (Kopecký ve Voráč, 2025). Bu durum, bireyin gelecekteki romantik ilişkilerinde de sağlıklı sınırlar koymakta zorlanmasına, aşırı cinsel nesneleştirme hissi yaşamasına ve partnerlerine güven duymakta güçlük çekmesine neden olmaktadır (Schmidt ve ark., 2023). Aile içi dinamikler de bu süreçten olumsuz etkilenmektedir; ebeveynlerinin tepkisinden korkan çocukların yaşadıkları travmayı gizlemeleri, aile içi açık iletişimi bozarak çocuğun profesyonel yardım almasını geciktirmektedir (Pater ve ark., 2025). Özellikle "sharenting" (paylaşan ebeveynlik) yoluyla ebeveynlerin çocuklarına ait verileri kontrolsüz paylaşması, kötü niyetli algoritmaların çocuğu hedef almasını kolaylaştırarak, çocukta ebeveyne karşı bir öfke ve ihanet duygusu yaratabilmektedir (Asıcı, 2025).

Ayrıca, bu içeriklerin viral yayılım hızı, toplumsal cinsiyet temelli şiddetin yeni bir boyutunu oluşturmakta ve özellikle kız çocuklarının dijital dünyadaki özerkliğini ve güvenliğini tehdit etmektedir (Dushi ve ark., 2025).

Nörogelişimsel farklılıklara sahip çocuk grupları, sentetik zorbalığın psikososyal etkilerine karşı çok daha kırılgan durumdadır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), otizm spektrum bozukluğu (OSB) veya öğrenme güçlüğü olan çocukların, sosyal ipuçlarını değerlendirmedeki zorlukları ve dürtüsellikleri, onları zorbalık döngüsüne girmeye daha yatkın hale getirmektedir. Bu çocuklar, maruz kaldıkları sentetik şiddetin karmaşık manipülasyonlarını anlamlandırmakta güçlük çekebilir ve yaşadıkları stres tepkileri çok daha şiddetli olabilir (Hesapçioğlu, 2024). Araştırmalar, DEHB

tanısı olan ergenlerin sağlıklı akranlarına göre zorbalığa maruz kalma riskinin 10,8 kat daha fazla olduğunu ve bunun sonucunda gelişen psikopatolojilerin yaşam boyu yıkıcı etkiler oluşturabildiğini göstermektedir (Holmberg ve Hjern, 2008). Bu nedenle, özel eğitime gereksinim duyan çocukların dijital yaşantılarının yakından izlenmesi, oluşabilecek ruhsal hasarların erken fark edilmesi açısından hayatidir (Hesapçıoğlu, 2024).

Eğitim hayatı üzerindeki etkiler de sentetik zorbalığın psikososyal boyutunun ayrılmaz bir parçasıdır (Kopecký ve Voráč, 2025). Zorbalığa maruz kalan çocuklarda okul reddi, devamsızlık ve akademik başarıda ani düşüşler gözlenmektedir (Asıcı, 2025). Okul ortamı, çocuk için güvenli bir sığınak olması gerekirken, sentetik içeriklerin yayıldığı bir "itibar suikastı" alanına dönüştüğünde, eğitim süreci kesintiye uğramaktadır (Orrù ve ark., 2023). Bu noktada, eğitimcilerin yapay zekâ okuryazarlığı ile donanması ve sentetik mağduriyetin yarattığı özgün psikolojik yıkımı fark etmesi, çocukların eğitim haklarının ve ruh sağlıklarının korunması için temel bir zorunluluktur (Dolev-Cohen ve Henry, 2025).

1.3. Eğitimcilerin ve Ebeveynlerin Rolü

Çocukların çevrim içi dünyayla çok erken yaşlarda tanışması, yetişkinlerin bu ortamlardaki riskleri fark edebilme yetkinliğini hayati kılsa da, mevcut denetim mekanizmalarının sentetik zorbalık ve yapay zekâ destekli istismar karşısındaki yetersizliği, çocuk sağlığı uzmanları için temel bir endişe kaynağıdır (Song ve Tan, 2025). Geleneksel ebeveynlik ve eğitim yaklaşımları fiziksel alanın güvenliğine odaklanırken, sentetik zorbalığın hiper-gerçekçi ve sınır tanımaz doğası, bu denetim mekanizmalarının çoğunu etkisiz bırakmakta ve çocukları dijital bir savunmasızlık sarmalına itmektedir (Krishna ve ark., 2024). Bu bağlamda, eğitimcilerin ve ebeveynlerin rolleri, sadece yasaklayıcı bir denetimden ziyade, çocuğun ruhsal bütünlüğünü koruyacak etik bir rehberlik düzeyine evrilme zorundadır (Pater ve ark., 2025).

Okul sistemleri, çocukların akran ilişkilerini yönetmeyi öğrendikleri ve zorbalığı önleme politikalarının uygulandığı en kritik gelişimsel sahalardır (Dolev-Cohen ve Henry, 2025; Lloyd, 2020). Ancak araştırmalar, eğitimcilerin siber zorbalık ve çevrim içi cinsel istismar vakalarını tanıma ve doğru isimlendirme konusunda ciddi zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır (Dolev-Cohen ve Henry, 2025). Öğretmenlerin çoğu, dijital dünyadaki zarar verici eylemleri "akranlar arası flört davranışı" olarak görme veya hafife alma eğilimindedir; bu durum, mağdur çocuğun yaşadığı travmanın yetişkinler tarafından onaylanmaması anlamına gelir (Dolev-Cohen ve Henry, 2025). Özellikle "çevrim içi ayartma" (online grooming) gibi sinsi süreçlerin başlangıç aşamalarındaki manipülatif tekniklerin, eğitimciler tarafından "arkadaşça ve

zararsız" olarak algılanabilmesi, çocukların istismara açık kalmasına neden olmaktadır (Dolev-Cohen ve Henry, 2025).

Eğitimcilerin bu bilgi eksikliği, sadece vakayı isimlendirememesi sorunu değildir; aynı zamanda mağduru suçlayan bir tutumu da beraberinde getirir (Dolev-Cohen ve Henry, 2025). "Adil dünya hipotezi" çerçevesinde yetişkinler, kötü olayların sadece irrasyonel veya dikkatsiz davranan çocukların başına geldiğine inanarak, rıza dışı görseli paylaşılan bir mağduru "neden o fotoğrafı gönderdin?" diyerek suçlayabilmektedirler (Dolev-Cohen ve Henry, 2025). Bu yaklaşım, çocuğun yardım arama davranışını baskılamakta, onu sosyal izolasyona ve öz-nefret duygusuna sürüklemektedir (Dolev-Cohen ve Henry, 2025). Eğitimcilerin sentetik içerikleri birer "ergen şakası" olarak nitelendirmesi, çocuk sağlığı açısından bakıldığında, mağdurun güvenliğinin en güvendiği kurum olan okul tarafından ihlal edilmesi demektir (Schmidt ve ark., 2023). Bu nedenle, eğitimcilerin sadece dijital okuryazarlık değil, aynı zamanda yapay zekâ tarafından üretilen içeriklerin yarattığı özgün travma dinamikleri konusunda da kapsamlı bir eğitim almaları şarttır (Dolev-Cohen ve Henry, 2025).

Ebeveynlerin dijital riskler karşısındaki tutumları, "sınırlandırıcı" ve "olanak tanıyıcı" olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmaktadır. Sınırlandırıcı yaklaşımlar; ekran süresini kısıtlama, belirli siteleri yasaklama veya teknik filtreler kullanma gibi yöntemleri içerirken; olanak tanıyıcı yaklaşımlar, çocukla dijital riskler hakkında açık konuşmayı ve rehberlik etmeyi merkeze alır (Asıcı, 2025). Çocuk gelişimi literatürü, sadece yasaklamaya dayalı sınırlandırıcı stratejilerin, çocukların sentetik nefretle veya zorbalıkla karşılaştıklarında yapıcı başa çıkma stratejileri geliştirmelerini engellediğini vurgulamaktadır (Asıcı, 2025; Wright ve ark., 2021). Yasaklarla büyüyen çocuklar, bir sorunla karşılaştıklarında cihazlarının ellerinden alınacağı korkusuyla ebeveynlerinden yardım istemekten kaçınmaktadırlar (Pater ve ark., 2025).

Denetim mekanizmalarının etkinliği konusunda yapılan saha çalışmaları, çocuğun dijital dünyasındaki adımları izleme ve rehberlik etme gibi aktif ebeveyn denetiminin, çocukların çevrim içi cinsel saldırganlar tarafından hedef alınma riskini %92,7 gibi yüksek bir oranda azalttığını göstermektedir (Kamar ve ark., 2022). Buna karşın, sadece ebeveynin evde fiziksel olarak var olması ama dijital etkinliğe dahil olmaması gibi pasif koruyuculuk sentetik zorbalığı önlemede yetersiz kalmaktadır (Kamar ve ark., 2022). Ebeveynlerin çocuklarının dijital dünyasından kopuk olması, çocuğun bir yapay çıplaklaştırma saldırısına maruz kaldığını gizlemesine ve bu ağır yükü tek başına taşımasına yol açmaktadır (Schmidt ve ark., 2023). Modern ebeveynlik rolü, çocuğun teknik becerilerini değil, etik duruşunu geliştirmeyi hedeflemelidir (Asıcı, 2025).

Denetim mekanizmalarının en ironik ve etkisiz olduğu alan, ebeveynlerin "sharenting" olarak adlandırılan veri paylaşım alışkanlıklarıdır (Asıcı, 2025; Tosuntaş ve Griffiths, 2024). Birçok ebeveyn, çocuklarının gelişimsel başarılarını

sergilemek amacıyla sosyal medyada masumiyetle paylaştıkları fotoğrafların, sentetik zorbarların hammadde kaynağı olduğunu fark edememektedir (Asıcı, 2025; Krishna ve ark., 2024). Beş yaşına gelmiş bir çocuğun internette ortalama 1500 fotoğrafının bulunması, yapay zekâ algoritmaları için saniyeler içinde rıza dışı cinsel içerik üretilmesine imkan tanıyan devasa bir veri tabanı oluşturmaktadır (Ende, 2025).

Bu noktada, ebeveynler hem çocuğun koruyucusu hem de farkında olmadan riskin kaynağı konumuna düşmektedir. Sharenting uygulamaları, çocuğun dijital mahremiyetini ebeveyn eliyle ihlal ederek, onun gelecekteki "dijital özerkliği" tehlikeye atmaktadır (Asıcı, 2025). Ebeveynlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin, paylaştıkları verilerin sentetik manipülasyona ne kadar açık olduğunu kavrayacak düzeyde olmaması, geleneksel denetim mekanizmalarının neden işlemediğinin en somut kanıtıdır (Asıcı, 2025). Çocuk gelişimsel bir perspektifle, ebeveynlerin sharenting alışkanlıklarını terk etmeleri ve çocuklarının dijital izlerini yönetirken rıza kavramını aile içinde tartışmaları, dışsal denetim yazılımlarından çok daha etkili bir koruma sağlayacaktır (Krishna ve ark., 2024; Pater ve ark., 2025).

Yetişkinler sıklıkla teknik sınırlama araçlarına ve içerik filtrelerine güvenerek çocuklarının güvende olduğunu düşünmektedirler (Asıcı, 2025). Ancak sentetik zorbalıkta kullanılan üretken yapay zekâ araçları, mevcut dijital parmak izi eşleştirme sistemlerini ve anahtar kelime filtrelerini kolayca aşabilmektedir (Krishna ve ark., 2024; Ende, 2025). Bir görselin üzerinde yapılan küçük bir manipülasyon (filtre ekleme, emoji koyma vb.) onu teknik sistemler için "yeni bir içerik" haline getirerek denetimden kaçmasını sağlamaktadır (Ende, 2025). Ayrıca, yapay zekâ destekli sohbet robotlarının çocukların diline ve ilgi alanlarına mükemmel uyum sağlaması, ebeveynlerin bu iletişimi "masum bir çocukça yazışma" sanarak denetim dışı bırakmalarına yol açmaktadır (Singh ve Nambiar, 2024; Lafrance St-Martin ve Villeneuve, 2024).

Teknolojiye dayalı denetimin bir diğer etkisizliği, "teknolojik inanç sıçraması" (technological leap of faith) nedeniyle kullanıcıların teknoloji çıktılarını insanlardan daha nesnel algılamasıdır. Bu durum, bir çocuk akranı tarafından sentetik bir içerikle aşağılandığında, akran grubunun bu sahte içeriği "teknolojik bir gerçeklik" olarak görüp zorbalığa katılmasına neden olmaktadır (Weyerer ve Langer, 2019). Eğitimcilerin ve ebeveynlerin sadece ekranı kapatmaya veya kısıtlamaya odaklanan stratejileri, sentetik içeriğin yarattığı toplumsal "gerçeklik algısını" yıkmakta yetersiz kalmaktadır (Asıcı, 2025).

Eğitimcilerin ve ebeveynlerin sentetik zorbalık karşısındaki rolleri, sadece pasif bir gözlemci veya sert bir yasaklayıcı olmanın ötesine geçmelidir (Asıcı, 2025). Mevcut denetim mekanizmalarının yetersizliği, çözümün teknik araçlarda değil, insan odaklı ve etik temelli yaklaşımlarda olduğunu göstermektedir (Dolev-Cohen ve Henry, 2025). Yapay zekâ araçları, ancak rızanın değerini,

mahremiyetin kutsallığını ve empatiyi merkeze alan bir "değer rasyonalitesi" ile yönetildiğinde çocuklar için güvenli olabilir (Xie, 2025).

2. Sonuç ve Öneriler

Sentetik zorbalık, üretken yapay zekânın sunduğu sınırsız içerik üretim kapasitesinin, çocukluk ve ergenlik dönemi gibi gelişimsel açıdan kırılgan bir evreyle çarpıştığı yeni ve hibrit bir şiddet alanıdır (Asıcı, 2025). Dijital bir ekosistemin içine doğan ve yaşam pratiklerinin büyük kısmını internet teknolojileriyle yürüten günümüz çocukları için %91,3'e ulaşan internet kullanım oranları, bu ortamların gelişimsel bir zorunluluk olduğunu kanıtlamaktadır (TÜİK, 2024; Asıcı, 2025). Ancak bu teknolojilerin rıza dışı cinsel içerikli görseller ve hiper-gerçekçi manipölasyonlar gibi amaçlarla kullanılması, çocuk sağlığı ve gelişimi üzerinde geleneksel siber zorbalıktan çok daha yıkıcı, kalıcı ve sistemik etkiler bırakmaktadır (Song ve Tan, 2025). Çocuk gelişimi perspektifinden bakıldığında, sentetik zorbalık sadece bir teknoloji kötüye kullanımı değildir; bireyin mahremiyetine, beden imajına, güven duygusuna ve en nihayetinde toplumsal bir varlık olarak inşa ettiği kimliğine yönelik köklü bir saldırdır (Pater ve ark., 2025). Bu doğrultuda bazı öneriler sunulmaktadır.

Aileler ve Ebeveynler İçin Öneriler:

Sentetik zorbalıkla mücadelede ilk savunma hattı ailedir. Ancak geleneksel, sadece ekran süresini kısıtlayan "sınırlandırıcı aracılık" stratejileri, yapay zekâ çağının riskleri karşısında etkisiz kalmaktadır (Asıcı, 2025).

- I. **Aktif Dijital Ebeveynliğe Geçiş:** Ebeveynler, çocuklarıyla açık, güvene dayalı ve yargılayıcı olmayan bir iletişim kurmalı; dijital riskleri birlikte tartışan "pozitif aracılık" yaklaşımlarını benimsemelidir (Asıcı, 2025). Deneysel çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarının çevrim içi aktivitelerini yakından izlediği "aktif koruyuculuk" tarzının, çocukların bir saldırgan tarafından hedef alınma riskini %92,7 oranında azalttığını kanıtlamaktadır (Kamar ve ark., 2022).
- II. **Sharenting Alışkanlıklarının Gözden Geçirilmesi:** Ebeveynlerin çocuklarına ait masum görselleri sosyal medyada aşırı paylaşması, kötü niyetli yapay zekâ algoritmaları için hammadde kaynağı oluşturmaktadır (Asıcı, 2025). Beş yaşındaki bir çocuğun internette ortalama 1500 fotoğrafının bulunması, onun mahremiyetini ebeveyn eliyle risk altına sokmaktadır (Ende, 2025). Ebeveynler, çocuklarının fotoğraflarını paylaşırken mahremiyet ayarlarını en üst düzeye getirmeli ve sentetik manipölasyona açık görsel verileri paylaşmaktan kaçınmalıdır (Krishna ve ark., 2024).

- III. **Rıza ve Mahremiyet Eğitimi:** Aile içinde "dijital rıza" kavramı erken yaşlardan itibaren işlenmelidir. Çocuğa, başkasının görselini izinsiz kaydetmenin, manipüle etmenin veya paylaşmanın bir hak ihlali olduğu etik bir dille öğretilmelidir (Pater ve ark., 2025).

Eğitim Kurumları ve Eğitimciler İçin Öneriler

Okullar, çocukların akran ilişkilerini yönetmeyi öğrendikleri temel gelişim sahalarıdır. Sentetik zorbalığın önlenmesi için eğitim sisteminin teknik bilginin ötesinde etik bir farkındalık geliştirmesi gerekmektedir.

- I. **Öğretmen Eğitimleri ve Yetkinliği:** Araştırmalar, öğretmenlerin sentetik zorbalık vakalarını isimlendirmede zorlandıklarını ve sıklıkla mağduru suçlayan bir tutum sergilediklerini göstermektedir (Dolev-Cohen ve Henry, 2025). Eğitimcilerin, yapay zekâ tarafından üretilen içeriklerin yarattığı özgün travma dinamikleri konusunda eğitilmeleri ve vakaları "ergen şakası" olarak küçümsemekten kaçınmaları hayati önemdedir (Dolev-Cohen ve Henry, 2025).
- II. **Araç Olarak Yapay Zekâ:** Sosyal robotlar ve chatbotlar, çocukların duygusal ve hassas meseleleri, bir yetişkinin yargısından korkmadan keşfetmelerine olanak tanıyan birer aracı işlevi görebilir (Sanoubari et al., 2021). Robotik ve yapay zekâ temelli çerçeveler, çocuklara "başkasıyla empati kurma" ve "zorbalık anında müdahale etme" becerilerini güvenli bir ortamda öğretmek için kullanılmalıdır (ElGibreen ve ark., 2020; Sanoubari et al., 2021).
- III. **Akran Desteği ve Müdahalesi:** Zorbalık vakalarının yarısından fazlası akranlar müdahale ettiğinde durmaktadır (Lynn Hawkins ve ark., 2001; Biswas ve ark., 2020). Okullar, dijital platformlarda akranlar arası pozitif destek ağlarını güçlendirecek müfredat çalışmaları yapmalı ve "etik dijital vatandaşlık" kavramını derslerin parçası haline getirmelidir (Grové, 2021).

Çocuk Sağlığı ve Çocuk Gelişimi Profesyonelleri İçin Öneriler

Pediatristler, psikologlar, çocuk psikiyatristleri ve çocuk gelişimciler sentetik zorbalığın yarattığı klinik etkileri fark eden ilk uzmanlar olabilirler.

- I. **Rutin Dijital Yaşam Sorgulaması:** Sağlık profesyonelleri, fiziksel muayene veya ruhsal değerlendirme sırasında çocuğun dijital dünyasını ve sosyal medya kullanımını da rutin bir parametre olarak sorgulamalıdır. Psikososyal risk değerlendirme araçları, çocuğun dijital aktivitelerini ve karşılaştığı online tehditleri kapsayacak şekilde modernize edilmelidir (Krishna ve ark., 2024).

- II. **Yapay Zekâ Destekli Tanı Araçları:** Çocukların travmalarını ifade etmekte zorlandıkları durumlarda, resim analizleri gibi projektif tekniklerin yapay zekâ ile desteklenmesi, gizli kalmış istismar belirtilerinin saptanmasında yardımcı olabilir. Her ne kadar bu sistemler henüz insan uzmanlığının yerini alamasa da, birer erken uyarı veya karar destek mekanizması olarak kullanılmalıdır (Kissos ve ark., 2020).
- III. **Travma ve Kaygı Odaklı Tedavi:** Sentetik zorbalık nedeniyle ağır travma yaşayan çocuklar için internetin kalıcılık özelliğinden kaynaklanan yeniden travmayı önleyecek, dijital dünyaya yönelik özgün başa çıkma stratejileri içeren terapi yöntemleri geliştirilmelidir (Schmidt ve ark., 2023).

Politika Yapıcılar ve Hukuk Sistemleri İçin Öneriler

Yapay zekânın "kara kutu" etkisi ve hızla evrilen yapısı, yasal düzenlemelerin yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Brendel ve ark., 2021).

- I. **Kapsamlı Suç Tanımı:** Hukuk sistemleri, rıza dışı üretilen her türlü sentetik cinsel içerikli materyali, gerçek bir kurbanın fiziksel varlığına bakılmaksızın suç kapsamına almalıdır. Bu içeriklerin sadece yayılması değil, sahip olunması da çocuk onuruna saldırı olarak kabul edilmelidir (Dushi ve ark., 2025).
- II. **Teknoloji Şirketlerinin Sorumluluğu:** Politika yapıcılar, teknoloji şirketlerini tasarım temelinde güvenlik ilkesine uymaya zorlamalıdır. Üretken yapay zekâ modellerine çocukları çıplaklaştıran veya cinsel eylemlerle ilişkilendiren komutları engelleyecek koruma kalkanları eklenmesi yasal bir zorunluluk haline getirilmelidir (Dushi ve ark., 2025).
- III. **İnsan Odaklılık:** Teknolojik gelişim, sadece sonuç odaklı verimlilik ile değil, insan değerlerini ve çocuk güvenliğini merkeze alan bir değerler bütünü ile yönetilmelidir (Xie, 2025).

Sentetik zorbalık, yapay zekâ çağının en karanlık ürünlerinden biri olsa da, çocuklarımızı korumanın yolu teknolojiyi tamamen yasaklamak değil, teknolojiyi etik bir pusula ile harmanlamaktır (Ende, 2025). Haim Ginott'un (1974) vurguladığı gibi, tüm eğitimsel ve teknolojik ilerlemeler ancak çocukları "daha insan" kılmaya hizmet ettiğinde değerlidir (Akt. Xie, 2025). Yapay zekâ araçları, ancak bu ahlaki pusula ile yönetildiğinde çocuklarımız için güvenli olabilir (Xie, 2025). Unutulmamalıdır ki, dijital bir algoritma ile yaratılan yapay bir yara, çocuğun gerçek dünyasındaki ruhsal bütünlüğünde kalıcı ve derin izler bırakmaya devam etmektedir.

KAYNAKÇA

- Altınoğlu Dikmeer, İ. (2024). Cinsel içerikli mesajlaşma (sexting): Ergenler için yeni bir ilişki aracı mı, risk mi? *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 6(4), 381-388.
- Asıcı, E. (2025). Dijital ebeveynlik: yeni nesil risklere karşı modern ebeveynlik stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Aile Yılı Özel Sayısı*, 287-323. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1737972>
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, Md. M., David De Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Blauth, T. F., Gstrein, O. J., & Zwitter, A. (2022). Artificial intelligence crime: an overview of malicious use and abuse of AI. *IEEE Access*, 10, 77110-77122. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3191790>
- Borah, S. K., Ramaswamy, S., & Seshadri, S. (2025). The online specter: artificial intelligence and its risks for child sexual abuse and exploitation. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 21(2), 107-112. <https://doi.org/10.1177/09731342251334293>
- Brendel, A. B., Mirbabaie, M., Lembcke, T.-B., & Hofeditz, L. (2021). Ethical management of artificial intelligence. *Sustainability*, 13(4), 1974. <https://doi.org/10.3390/su13041974>
- Chauviré-Geib, K., & Fegert, J. M. (2024). Victims of technology-assisted child sexual abuse: a scoping review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(2), 1335-1348. <https://doi.org/10.1177/15248380231178754>
- Confalonieri, E., Gatti, E., Ionio, C., & Traficante, D. (2008). Body esteem scale: a validation on Italian adolescents. *Psychometrics: Methodology in Applied Psychology*, 15(3), 153-165.
- Dolev-Cohen, M., & Henry, N. (2025). Teachers vs. Chat GPT: Identifying and naming acts of online sexual abuse. *Information, Communication & Society*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2025.2492585>
- Dushi, D., Berdufi, N., & Karagianni, A. (2025). The legal framework and legal gaps for AI-generated child sexual abuse material. *Computer Law & Security Review*, 59, 106205. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2025.106205>
- ElGibreen, H., Almazyad, S., Shuail, S. B., Qahtani, M. A., & ALhwiseen, L. (2020). Robot Framework for Anti-Bullying in Saudi Schools. *2020 Fourth IEEE International Conference on Robotic Computing (IRC)*, 166-171. <https://doi.org/10.1109/IRC.2020.00033>

- Ende, J. (2025). Don't throw the baby out with the bathwater: Protecting children against CSAM deepfakes without banning ai technology. *Family Court Review*, 63(2), 324-338. <https://doi.org/10.1111/fcre.12854>
- Gewirtz-Meydan, A., Walsh, W., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2018). The complex experience of child pornography survivors. *Child Abuse & Neglect*, 80, 238-248. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.031>
- Grové, C. (2021). Co-developing a Mental Health and Wellbeing Chatbot With and for Young People. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 606041. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.606041>
- Hesapçıoğlu, S. T. (2024). Çocuk ve gençlerde zorbalığa maruz kalmanın psikopatoloji ile ilişkisi. *Türk Tıp Dergisi*, 9(2), 75-85.
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit– hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(2), 134-138. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.02019.x>
- Kamar, E., Maimon, D., Weisburd, D., & Shabat, D. (2022). Parental guardianship and online sexual grooming of teenagers: A honeypot experiment. *Computers in Human Behavior*, 137, 107386. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107386>
- Kavurucu, Ö., & Küçük, L. (2021). Çağın gelişen sorunu siber zorbalık: çocuk ve ergenlerde siber zorbalığı önleme. *Medical Research Reports*, 4(3), 50-56.
- Kissos, L., Goldner, L., Butman, M., Eliyahu, N., & Lev-Wiesel, R. (2020). Can artificial intelligence achieve human-level performance? A pilot study of childhood sexual abuse detection in self-figure drawings. *Child Abuse & Neglect*, 109, 104755. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104755>
- Kopecký, K., & Voráč, D. (2025). The phenomenon of deep nudes—A new threat to children and adults. *AI & SOCIETY*. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02425-4>
- Krishna, S., Dubrosa, F., & Milanaik, R. (2024). Rising threats of AI-driven child sexual abuse Material. *Pediatrics*, 153(2), e2023063954. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-063954>
- Lafrance St-Martin, L. I., & Villeneuve, S. (2024). The uses of chatbots in the context of children and teenagers bullying: A systematic literature review. *Cogent Education*, 11(1), 2312032. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2312032>
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Zammit, S., & Wolke, D. (2015). Bully/victims: A longitudinal, population-based cohort study of their mental health. *European child & adolescent psychiatry*, 24(12), 1461-1471. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0705-5>

- Lloyd, J. (2020). Abuse through sexual image sharing in schools: Response and responsibility. *Gender and Education*, 32(6), 784–802. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1513456>
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Masten AS. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York, NY: Guilford Press (2015).
- Orrù, G., Galli, A., Gattulli, V., Gravina, M., Micheletto, M., Marrone, S., Nocerino, W., Procaccino, A., Terrone, G., Curtotti, D., Impedovo, D., Marcialis, G. L., & Sansone, C. (2023). Development of technologies for the detection of (cyber)bullying actions: the bullybuster project. *Information*, 14(8), 430. <https://doi.org/10.3390/info14080430>
- Pater, J., McDaniel, B. T., Nova, F. F., Drouin, M., O'Connor, K., & Zytke, D. (2025). A commentary on sexting, sextortion, and generative AI: Risks, deception, and digital vulnerability. *Family Relations*, 74(3), 1109–1120. <https://doi.org/10.1111/fare.13152>
- Ratner, C. (2021). When “sweetie” is not so sweet: artificial intelligence and its implications for child pornography. *Family Court Review*, 59(2), 386–401. <https://doi.org/10.1111/fcre.12576>
- Revranché, M., Biscond, M., & Husky, M. M. (2022). Lien entre usage des réseaux sociaux et image corporelle chez les adolescents: Une revue systématique de la littérature. *L'Encéphale*, 48(2), 206–218. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2021.08.006>
- Sanoubari, E., Muñoz Cardona, J. E., Mahdi, H., Young, J. E., Houston, A., & Dautenhahn, K. (2021). Robots, bullies and stories: a remote co-design study with children. *Interaction Design and Children*, 171–182. <https://doi.org/10.1145/3459990.3460725>
- Santrock, J. W. (2011). Child Development. New York: McGraw-Hill International.
- Schmidt, F., Varese, F., & Bucci, S. (2023). Understanding the prolonged impact of online sexual abuse occurring in childhood. *Frontiers in Psychology*, 14, 1281996. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1281996>
- Singh, S., & Nambiar, V. (2024). Role of artificial intelligence in the prevention of online child sexual abuse: a systematic review of literature. *Journal of Applied Security Research*, 19(4), 586–627. <https://doi.org/10.1080/19361610.2024.2331885>
- Song, Y., & Tan, H. (2025). When generative ai meets abuse: what are you anxious about? *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 20(3), 215. <https://doi.org/10.3390/jtaer20030215>

- Tan, C. Y., Xu, N., Liang, M., & Li, L. (2025). Meta-analysis of associations between digital parenting and children's digital wellbeing. *Educational Research Review*, 48, 100699. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100699>
- Tosuntaş, Ş. B., & Griffiths, M. D. (2024). Sharenting: A systematic review of the empirical literature. *Journal of Family Theory & Review*, 16(3), 525–562. <https://doi.org/10.1111/jftr.12566>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, 24 Ekim). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024 (Sayı 53638). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638>
- Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Walrave, M., Ponnet, K., & Peeters, E. (2017). Sexting: Adolescents' perceptions of the applications used for, motives for, and consequences of sexting. *Journal of youth studies*, 20(4), 446-470.
- Weyerer J, Langer P (2019) Garbage in, garbage out: the vicious cycle of ai-based discrimination in the public sector. In: 20th Annual international conference on digital government research. ACM Digital Library, pp. 509–511. <https://doi.org/10.1145/3325112.3328220>
- Wright, M.F., Wachs, S., & Gámez-Guadix, M. (2021). Youths' coping with cyberhate: Roles of parental mediation and family support. *Comunicar*, 67, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-02>
- Xie, S. (2025). Artificial Intelligence will not Replace Humans but Could Destroy Them. *Filosofija. Sociologija*, 36(3). <https://doi.org/10.6001/fil-soc.2025.36.3.7>
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. & Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies - Social*, 15(4), 2245-2265. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395>