

TÜRKİYE VE DÜNYADA EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Cemal TATLI

yaz
yayınları

Türkiye ve Dünyada Eğitim Programları ve Öğretim

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Cemal TATLI

yaz
yayınları

2025

Türkiye ve Dünyada Eğitim Programları ve Öğretim

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Cemal TATLI

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8508-86-4

Aralık 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Öğretim Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	1
<i>Cevdet EPÇAÇAN, Uğur EPÇAÇAN</i>	
Türkiye’de Eleştirel Düşünme Öğretiminde Karşılaşılan Engeller: Öğretmen Deneyimlerine Dayalı Bir İnceleme	25
<i>İpek ÖNAL</i>	
Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Stresle Mücadele Etme Yöntemleri	55
<i>Fatma GÜREL, Aziz TEKE</i>	
2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	76
<i>Şeniz KARAKIŞ, Sevim AŞIROĞLU</i>	
Mesleki Eğitimde Yenilikçi Bir Uygulama: Ters Yüz Öğrenme ve Tasarım Odaklı Düşünme Becerisi	92
<i>Gülray TÜRKYILMAZ, Mustafa Enes TEPE</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

ÖĞRETİM STİLLERİ ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Cevdet EPÇAÇAN¹

Uğur EPÇAÇAN²

1. GİRİŞ

Öğrenme öğretme süreçlerinin bireyin gelişimine katkı sağlaması açısından arzu edilen yönde gerçekleşmesi, bu konuda bir başarının elde edilmesi için öğretmenin yeterli düzeyde bilgi birikimine aynı zamanda etkili olabilecek öğretim yeterliliğine sahip olması önem arz etmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki tutum ve davranışları, ilgileri, kişilik özellikleri gibi etmenler de öğrenme öğretme sürecindeki başarıyı belirleyebilmektedir.

Öğretim sürecini açık, anlaşılır ve somut örneklerle aktarabilen; pedagojik açıdan uygun yöntemleri etkili biçimde kullanabilen; öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendiren; sosyal ve duygusal etkileşimler kurarak öğrenme ortamını zenginleştiren; hoşgörülü, mizahi yönü güçlü ve yenilikçi yaklaşımlar sergileyen öğretmen, nitelikli bir öğretmen olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu özelliklere sahip bir öğretmen olmak, öğretmenlerin alışkanlık, davranış ve öğretim stillerine göre değişebilmektedir. Öğretim stili ile ilgili olarak birbirini tamamlayan ve destekleyen tanımlamalar yapılmıştır: Öğretim stili, bir öğretmenin öğretim sürecinde benimsediği ve tutarlı olarak sergilediği davranışlar, özellikler (Fischer ve Fischer,

¹ Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt Türkiye, ORCID: 0000-0001-8926-3226.

² Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt Türkiye, ORCID: 0000-0003-0240-7093.

1979, Carr, 1998, Grasha, 2002) eğilimler ve süreklilik arz eden eylemlerdir (Maden, 2012). Öğretim stili, bir öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde, derslerinde öğrencilerine karşı sergilediği tutarlı ve devamlı davranışlarını, öğrencilerine nasıl davrandığını ve nasıl öğrettiğini ifade eder.

Grasha ve Yangarber-Hick'e (2000) göre öğretim stili, öğretmenin duyguları, motivasyonu, inanç ve eğilimlerine göre şekillenir. Diğer taraftan öğretmenin mesleki bilgi deneyim ve becerilerinin de öğretmenin öğretim stilinin şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretim stili bir öğretmenin derslerini işlerken nasıl işlediğini, ses tonunu sınıfta nasıl ayarladığı, öğrencilere nasıl hitap ettiği, öğrencilere hangi dille hitap ettiği, sınıf içindeki yönetim anlayışını, hangi araç ve gereçleri kullandığı, bireysel ve grup faaliyetlerini nasıl gerçekleştirdiği, öğretme yaşantılarında hangi alışkanlık ve davranışları sergilediğini anlatır.

Öğretmenlerin öğretim stilleri öğrencilerin öğrenmeye karşı olan ilgi, tutum ve davranışlarını etkiler, öğrencilerin öğrenme stillerini de şekillendirir. Öğretmenin öğretmeye ilişkin hazırbulunuşluk durumu, öğrencilerin de öğrenmeye karşı olan hazırbulunuşluk düzeyini etkiler. Öğretim stili, öğretmenin eğitim felsefesinin öğrenme öğretme sürecine yansımasıdır. Öğretim stili, öğrenme -öğretme sürecinin niteliğin, dolayısıyla öğretim programlarının verimliliğini ve öğrencilerin derslerdeki performanslarını etkiler (Gencel, 2013).

Etkili ve iyi bir öğretmen, farklı öğrenme zekâsı ve farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencileri için öğrenme öğretme sürecinde öğretim stillerini öğrenci merkezli olarak geliştirip, bu konuda sürekli kendini yenileyebilen bir öğretmendir. Etkili bir öğretmen aynı zamanda kendi öğretim stilinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olup, öğrenme-öğretme sürecinin daha

verimli hale getirilmesi için sürekli öz değerlendirme sürecini yaşayabilen öğretmendir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranış ve uygulamaları birbirine göre farklılık arz ettiği için öğretim stillerinin kavramsallaştırılmasında farklı modeller ortaya çıkmıştır. Bu modellerden bazıları şu şekilde sayılabilir: Broudy Öğretme Stili Modeli, Broostrom Öğretme Stili Modeli, Witkin Öğretme Stili Modeli, Fischer ve Fischer Öğretme Stili Modeli, Dunn ve

Dunn Öğretim Stili Modeli, Butler Öğretim Stili Modeli, Mosston ve Ashworth Öğretme Stili Modeli, Mosston ve Ashworth Öğretme Stili Modeli, Joyce ve Weil

Öğretme Stili Modeli, Heimlich ve VanTilburg Öğretme Stili Modeli, Brekelmans, Levy ve Rodriges Öğretme Stili Modeli, Reinsmith Öğretme Stili Modeli, Quirk Öğretme Stili Modeli, Grasha Öğretme Stili Modeli, Levine Öğretme Stili Modeli, Evans Öğretme Stili Modeli (Altay, 2009).

Yapılan alan yazın taramasında öğretim stilleriyle ilgili yapılmış araştırma sayısının sınırlı olduğu özellikle bütün branşlara yönelik öğretmenlerin öğretim stili ile ilgili bir ölçek çalışmasının olmadığı belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle, farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilgili bir ölçek hazırlama gereksinimi doğmuştur. Bu araştırma farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerin öğretim stillerini tespit etmek açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim stillerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kapsamında tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, belirli bir grubun özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda en uygun yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

2.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Siirt ili ve ilçelerinde görev yapan bütün öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak ise seçkisiz örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.141), söz konusu örneklem seçme yönteminin araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Patton (2015, s.198), bu yöntemin zaman, emek ve maliyet açısından kayıpları en aza indirmede etkili olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma verileri iki aşamada iki farklı amaç için toplanmıştır. Birinci aşamada veriler ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla toplanmış ve araştırmanın amacına uygun olarak doldurulmayan veriler elendikten sonra kalan 404 veri üzerinde açımlayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada toplanan veriler ise ölçme aracının güvenilirliğini test etmek amacıyla cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, yarı test yöntemi ve test tekrar test yönteminde kullanılmak amacıyla 437 veriden yararlanılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın 208	Erkek 196								Toplam 404
Öğrenim Durumu	Lisans 329	Yüksek Lisans 75								404
Mesleki Deneyim	1-5 yıl arası 140	6-10 yıl arası 154	11-15 yıl arası 80	16-20 yıl arası 7	21 yıl ve üstü 23					404
Branş	1 33	2 86	3 59	4 36	5 40	6 55	7 46	8 13	9 36	404

Tablo 1’de katılımcıların sosyodemografik özellikleri incelendiğinde kadın katılımcıların sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumuna göre lisans mezunlarının çok daha fazla olduğu, mesleki deneyimde ise 6-10 yıl arası tecrübesi olanların en fazla, 16-20 yıl arası tecrübesi olanların sayısının en az olduğu saptanmıştır. Katılımcıların branşları, 1 Okul Öncesi, 2 Sınıf Öğretmenliği, 3 Türkçe-Edebiyat, 4 Matematik, 5 Fen Bilimleri- Fizik- Kimya-Biyoloji, 6 Sosyal- Tarih-Coğrafya-Felsefe-Din Kültürü, 7 Yabancı Dil, 8 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)-Özel Eğitim ve 9 Bilgisayar-Teknoloji-Beden Eğitimi-Müzik- Görsel Sanatlar olacak şekilde sayılarla kodlanmıştır. Bu durumda en fazla katılımcının sınıf öğretmeni olduğu, en az katılımcının ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)-Özel Eğitim öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

2.3. Öğretim Stilleri Ölçeğini Geliştirme Süreci

Bir araştırmada ölçek çalışması hazırlanırken izlenmesi gereken bazı aşamalar vardır. Bu aşamalar araştırmacılar tarafından kapsam geçerliliği (madde havuzu oluşturma ve uzman görüşüne sunma), yapı geçerliliği (uygulama ve analizler) ve ölçeğin ortaya konulması şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde öncelikle öğretim stillerine ilişkin alan yazın incelenmiş ve bu doğrultuda kuramsal bir çerçeve oluşturularak öğretim stilleri belirlenmiştir. Ardından, ilgili literatür dikkate alınarak her bir boyuta yönelik madde havuzu

araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan maddeler, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla eğitim programları ve öğretim alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı ifadeler revize edilerek ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama sonrasında ise geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve ölçeğin nihai formu ortaya konulmuştur.

Hinkin (1998), ölçek geliştirme çalışmalarında, madde havuzu oluşturma sürecinde genellikle tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin kullanıldığını ifade eder. Tümdengelim yönteminde, araştırma konusu hakkında literatür incelenir, kuramsal çerçeveye yönelik benzer çalışmalar belirlenir. Bu çalışmalarda sorular güncellenerek ya da güncellemeden ölçeğe eklenebilir. Tümevarım yönteminde ise literatürde konu hakkında sınırlı sayıda çalışma olduğu için nitel yaklaşımla açık uçlu sorularla madde havuzu oluşturulur. Bu ölçek çalışması yapıldığında önce tümdengelim yöntemi aracılığıyla öğretim stilleri hakkında literatürde bulunan çeşitli çalışmalar (Gencel, 2013; Awla, 2014; Dinçer vd., 2017; Ridwan vd., 2019; Balcı ve Yanık, 2022) incelenmiştir. Araştırmada tümevarım yaklaşımı benimsenmiş; ilgili literatürün yanı sıra alanında uzman akademisyen ve uygulayıcıların görüşlerinden yararlanılarak yeni maddeler geliştirilmiştir. Bu süreç sonucunda, tümevarımsal bir bakış açısıyla araştırmacılar tarafından toplam 51 ifadeyi içeren kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerin, incelenmek istenen yapıya uygunluğunu değerlendirmek amacıyla alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda altı madde havuzdan çıkarılmış; ayrıca gözden geçirilmesi gerektiği belirtilen maddeler için gerekçeler ve öneriler dikkate alınarak bazı ifadelerde düzenlemeler yapılmıştır. Sonuç olarak kapsam geçerliliği sağlanan ölçek, 45 maddeden oluşmuştur.

Katılımcıların maddelere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 'Hiç Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Biraz Katılıyorum' ve 'Tamamen Katılıyorum' seçeneklerinden oluşan dört dereceli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu süreç sonunda ölçeğin taslak formu son haline ulaşmıştır. Daha sonra taslak form Siirt ili ve ilçelerinde 461 öğretmene uygulanmıştır. Ancak 57 katılımcı formları tamamen doldurmadığı için bu formlar analizlere dahil edilmemiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında, 404 kişilik örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde madde analizi gerçekleştirilmiş ve yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ile korelasyon analizleri uygulanmıştır. Faktör analizinde verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için varimax döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. İkinci aşamada ise toplanan veriler, ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach's alpha katsayısı ile değerlendirilmiş; ayrıca yarı test ve test-tekrar test yöntemleri kapsamında güvenirlik düzeyini ölçmek için Pearson korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

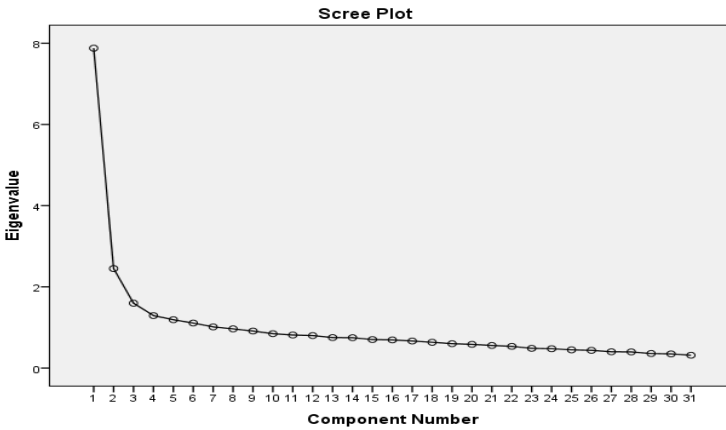
Araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu süreçte, örneklem büyüklüğünün analizler için uygunluğunu belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile Bartlett küresellik testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Öğretim Stilleri Ölçeği Puanlarının K.M.O. ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser Meyer Olkin (KMO)		.93
Bartlett Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri	3603.406
	Serbestlik Derecesi	406
	p	.000
Geçerli madde sayısı		45

45 madde üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda KMO değeri .90 olarak, Bartlett küresellik testi sonucu ise $\chi^2 = 3603.406$; $p < .001$ şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlar, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluk taşıdığını göstermektedir (Kalaycı, 2005). Ölçeğin faktör yapısı, 30 madde üzerinden temel bileşenler analizi yöntemiyle incelenmiş ve özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirlenmiştir. Bu faktörler toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Ölçekteki alt boyutların sayısı ise yamaç birikinti grafiği yardımıyla değerlendirilmiştir. Grafikte gözlenen hızlı ve yüksek ivmeli düşüşler, anlamlı faktörlerin varlığına işaret ederken; yatay seyreden çizgiler, faktörlerin varyansı açıklama katkılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2004). Bulgular, aşağıda sunulan yamaç birikinti grafiğinde ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde, yamaç birikinti grafiğinde eğrinin belirgin biçimde hızlı düşüş gösterdiği noktanın üçüncü faktöre karşılık geldiği görülmektedir. Üçüncü faktörden sonra eğrinin yatay bir seyir izlediği dikkate alındığında, ölçeğin faktör sayısının üç ile sınırlandırılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen üç faktöre ilişkin özdeğerler, kümülatif varyans oranları ve maddelerin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

	Maddeler	Faktörler			Cronbach Alpha
		1	2	3	
1	M13	,675			,88
2	M17	,652			,88
3	M26	,634			,88
4	M10	,587			,88
5	M25	,561			,88
6	M21	,538			,88
7	M38	,534			,88
8	M34	,522			,88
9	M11	,519			,88
10	M15	,517			,88
11	M45	,488			,88
12	M27	,484			,88
13	M31	,472			,88
14	M19	,471			,88
15	M20	,463			,88
16	M32	,451			,88
17	M41	,440			,88
18	M28		,664		,88
19	M29		,629		,88
20	M42		,616		,88
21	M8		,573		,88
22	M43		,565		,88
23	M24		,544		,89
24	M23		,534		,88
25	M18			,689	,88
26	M30			,649	,88
27	M39			,642	,88
28	M22			,622	,89
29	M44			,499	,88
30	M12			,494	,88
	Öz-değer	7,63	2,45	1,59	
	Açıklanan Varyans (%)	25,45	8,16	5,31	
	Toplam Varyans		38,94	Cronbach Alpha	,89

Ölçekte yer alan maddelerin, hedeflenen davranışları diğer değişkenlerden ayırt edebilme düzeyini belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyonu analizleri gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2004), .30 ve üzerindeki korelasyon değerlerinin bir maddenin kabul edilebilir düzeyde işlevsel olduğunu göstermekte olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada ise daha yüksek bir ayırt edicilik düzeyine ulaşmak amacıyla, madde-toplam korelasyonu .40 ve üzerinde olan maddeler yeterli görülmüştür. Bu doğrultuda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 14, 16, 33, 35, 36, 37 ve 40. maddelerin korelasyon değerleri .40'ın altında bulunmuş ve bu maddeler ölçekten çıkarılarak analizler yeniden yapılmıştır. Sonuçta geriye kalan 30 maddeye ilişkin değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, birinci faktörün 20 maddeden (10, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 38, 41 ve 45. maddeler), ikinci faktörün 7 maddeden (8, 23, 24, 28, 29, 42 ve 43. maddeler), üçüncü faktörün ise 6 maddeden (12, 18, 22, 30, 39 ve 44. maddeler) oluştuğu görülmektedir. Üç faktörün toplam varyansa katkısı %38,94'tür. Faktörlerin açıklama oranları incelendiğinde; birinci faktörün %25,45, ikinci faktörün %8,16 ve üçüncü faktörün %5,31 oranında varyansı açıkladığı belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda her bir faktöre giren maddeler değerlendirilmiş ve alt boyutlar isimlendirilmiştir. Buna göre; birinci faktör "Yaratıcı Düşünme, Akıl Yürütme ve Deneyim Odaklı Eğitim Stratejileri", ikinci faktör "Etkileşimli ve Çok Yönlü Öğrenme Yaklaşımları", üçüncü faktör ise "Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme ve Somutlaştırma Odaklı Eğitim Yaklaşımları" olarak tanımlanmıştır

3.2. Güvenirlilik ve Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular

Öğretim Stilleri Ölçeğinin güvenirliliğine ilişkin analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada birinci uygulamanın

yapıldığı 404 katılımcıdan alınan veriler üzerinde yapılmıştır. İkinci aşamada ise ikinci uygulamanın yapıldığı 437 katılımcıdan alınan veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

45 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha değeri .92, toplam korelasyon değerleri düşük olan maddeler elendikten sonra geriye kalan 30 maddenin Cronbach Alpha değeri ise .89 çıkmıştır. On yedi maddeden oluşan birinci faktörün Cronbach Alpha değeri .87, yedi maddeden oluşan ikinci faktörün Cronbach Alpha değeri .78 ve altı maddeden oluşan üçüncü faktörün Cronbach Alpha değeri .68 çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda bu analize ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Birinci Uygulamaya İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

	Cronbach Alpha
Öğretim Stilleri Ölçeği	.89
Faktör 1: Adı	.87
Faktör 2: Adı	.78
Faktör 3: Adı	.68

Öğretim Stilleri Ölçeğinin ikinci aşamada yapılan uygulamasında ölçeğin kendisi ve alt faktörlerinin cronbach alpha güvenirlik katsayılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. İkinci Uygulamaya İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

	Cronbach Alpha
Öğretim Stilleri Ölçeği	.81
Faktör 1: Adı	.80
Faktör 2: Adı	.63
Faktör 3: Adı	.60

Tablo 6’da görüldüğü üzere ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda hem ölçeğin geneli hem de ölçeğin alt faktörlerinin cronbach alpha güvenirlik katsayısının kabul edilebilir ve iyi güvenirlik düzeyinde olduğu söylenebilir.

Öğretim Stilleri Ölçeğinin ikinci aşamada yapılan test yarı test analizinde ölçek maddeleri tek ve çift sayılı maddeler olarak ikiye ayrılmış ve iki yarı test (split-half) analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ölçeğin ilk yarısının iç tutarlılık katsayısı .75; ikinci yarısının iç tutarlılık katsayısı .64 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda Öğretim Stilleri Ölçeğinin iki yarısı arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0.71$ olarak saptanmıştır. Ölçeğin iki yarı testinde eşit sayıda madde yer aldığından eşit uzunlukta olan Sperman - Brown korelasyon katsayısı $r = 0.83$ olarak saptanmıştır. Ayrıca yapılan Guttman iki yarı korelasyon testinde korelasyon katsayısı değeri $r = 0.83$ olarak tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda buna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sperman- Brown korelasyon katsayısına ilişkin bu bulgulardan hareketle Öğretim Stilleri Ölçeğinin güvenirlik düzeyinin kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 7. İki Yarı Test Spermann- Brown Korelasyon Katsayısı Analizi bulguları

	Cronbach Alpha	Korelasyon Katsayısı (r)	Sperman –Brown Korelasyon Katsayısı	Guttman Korelasyon Katsayısı
İlk yarı	.75	0.71	0.83	0.83
İkinci yarı	.64			

Tablo 7’de görüldüğü üzere ölçme aracının kabul edilebilir ve yüksek güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim Stilleri Ölçeğinin ilk uygulama sonuçları ile son uygulamasından alınan sonuçlar arasındaki pearson korelasyon değerleri hesaplanmış, aynı zamanda ölçeğin alt faktörlerinin ilk ve son uygulama sonuçları arasındaki korelasyona da bakılmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Öğretim Stilleri Ölçeği İlk ve Son Uygulamaları Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

		Ölçek Son Uygu.	1. Alt Faktör Son Uygu.	2. Alt Faktör Son Uygu.	3. Alt Faktör Son Uygu.
Ölçek Ön Uygu.	r (korelasyon)	0.36**			
	p (anlamlılık)	.00			
1. Alt Faktör Ön Uygu.	r (korelasyon)		0.23**		
	p (anlamlılık)		.00		
2. Alt Faktör Ön Uygu.	r (korelasyon)			0.43**	
	p (anlamlılık)			.00	
3. Alt Faktör Ön Uygu.	r (korelasyon)				0.69**
	p (anlamlılık)				.00

** Korelasyon anlamlılık değeri 0.01 düzeyinde kabul edilmiştir.

Öğretim Stilleri Ölçeğinin güvenirlik değerlerini belirlemek ve daha güçlü bir ölçek geliştirmek amacıyla ölçeğin geneli ve alt faktörleri için yapılan test tekrar test yöntemi analizi sonucunda ölçeğin geneli açısından ilk uygulama ve son uygulama sonuçları arasında pozitif orta düzeyde ($r=0.36$) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörünün ilk ve son uygulamaları arasında pozitif düşük düzeyde ($r=0.23$); ikinci faktörün ilk ve son uygulamaları arasında pozitif orta düzeyde ($r=0.43$) ve üçüncü faktörün ilk ve son uygulamaları arasında ise pozitif yüksek düzeyde ($r=0.69$) anlamlı ilişki saptanmıştır. Pearson korelasyon katsayısına ilişkin bu bulgulardan hareketle Öğretim Stilleri Ölçeğinin güvenirlik düzeyinin kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretim stillerinin belirlenmesi, eğitim bilimleri alanında hem öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını daha iyi anlamak hem de öğrenme süreçlerini geliştirmek açısından önemli bir yere sahiptir. Bu amaçla geliştirilen öğretim stili ölçekleri, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını, öğretim yöntemlerini ve öğrencilerle kurdukları etkileşim biçimlerini sistematik bir şekilde değerlendirme imkânı sunmaktadır. Böyle ölçeklerin hazırlanması, eğitim araştırmalarında güvenilir ve geçerli verilerin elde edilmesini sağlayarak öğretim süreçlerinin niteliğinin yükselmesine katkıda bulunmaktadır (Grasha, 1996). Ayrıca, bu tür araçlar öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarına yönelik farkındalık geliştirmelerini kolaylaştırmakta; farklılaştırma ve bireyselleştirilmiş öğretim ilkelerinin uygulanmasını desteklemektedir. Öğretmenlerin kendi stillerini öğrenme stilleri ile ilişkilendirmeleri ise öğretmen-öğrenci uyumunu artırarak öğrenme çıktılarının daha nitelikli olmasına zemin hazırlamaktadır (Felder & Silverman, 1988; Zhang & Sternberg, 2005).

Öğretim stili ölçeklerinin geliştirilmesi, yalnızca sınıf içi uygulamalara değil, aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarına da önemli katkılar sağlamaktadır. Ölçekler aracılığıyla öğretmen adaylarının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilebilmekte, bu da mesleki gelişim süreçlerinin daha etkin şekilde planlanmasına olanak tanımaktadır. Böylece öğretmen eğitim programları bireysel farklılıkları dikkate alarak daha etkili öğrenme-öğretme deneyimleri sunabilmektedir (Conti, 2004).

Bunun yanı sıra, öğretim stili ölçekleri eğitim kurumları ve politikaları açısından da değerli bilgiler üretmektedir. Kurumlar, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerini belirleyerek öğretim programlarını, hizmet içi eğitim

uygulamalarını ve sınıf yönetimi stratejilerini daha verimli hâle getirebilir (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004).

Sonuç olarak, öğretim stili ölçeklerinin geliştirilmesi, hem öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını artırmakta hem de eğitim sisteminin genel niteliğine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarının oluşturulması, eğitim bilimlerinde temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda geliştirilen “Öğretim Stilleri Ölçeği”nin de öğretmenlere katkı sunacak nitelikte bir araç olması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görünüş ve kapsam geçerliği çalışmaları ile açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 30 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan güvenirlik analizleri ölçeğin hem bütününde hem de alt faktörlerinde kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenirlik katsayılarına sahip olduğunu göstermiştir.

KAYNAKÇA

- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stillerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Awla, H. A. (2014). Learning styles and their relation to teaching styles. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 241-245.
- Balcı, T., & Yanık, M. (2022). Mikro öğretim aracılığıyla beden eğitimi öğretmen adaylarını öğretim stilleri yelpazesinde güçlendirmek. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 2), 1053-1065.
- Büyüköztürk Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carr, C. M. (1998). Assessing Teaching Style Preference And Factors That Influence Teaching Style Preferences Of Registered Dietitians. *Journal of the American Dietetic Association*, 98 (9), A-27.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
- Conti, G. J. (2004). Identifying your teaching style. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (3rd ed., pp. 75–91). Malabar, FL: Krieger.

- Dinçer, B., Saracaloğlu, A. S., Karademir, Ç. A., & Dedebali, N. C. (2017). Öğretmenlerin öğretme stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 58-85.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). *Learning and teaching styles in engineering education*. *Engineering Education*, 78(7), 674-681
- Fischer, B. B. ve Fischer, L. (1979). Styles in Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 36 (4), 245-254.
- Gencel, I. E. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 635-648.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye - ABD Karşılaştırılması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013, p. 635-648
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F. & Yangarber-Hicks N. (2000). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching*. 48(1), 2-10.
- Grasha, A. F. (2002). The Dynamics of One-On-One Teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146.

- Heffler, B. (2001). Individual learning style and the learning style inventory. *Educational Studies*, 27(3), 307–316.
- Hinkin, T. R. (1998). A belief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121.
- Kalaycı, Ş. (2005). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2017). SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 1/1 2012 s. 178-200.
- Patton, M. Q. (2015). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. Beşir Demir. Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? In *New Directions for Adult and Continuing Education* (Vol. 93, pp. 5–16). Jossey-Bass.
- Ridwan, H., Sutresna, I., & Haryeti, P. (2019, October). Teaching styles of the teachers and learning styles of the students. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1318, No. 1, p. 012028). IOP Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1–53

EKLER:

Öğretim Stilleri Ölçeği 45 Maddelik Ham Hali

	ÖĞRETİM STİLLERİ ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Tamamen katılıyorum
		1	2	3	4
1	Bir konuyu anlatırken, öğrencilerimin daha önceki deneyimlerini dikkate alırım.				
2	Öğretilen her konu için bir alt yapı sağlayacak biçimde ödevlerle desteklerim.				
3	Öğrencilerimin laboratuvar, proje ve problem çözmeye alıştırmalarıyla öğrenmelerini sağlarım.				
4	Problem durumlarında öğrencilerimin yaratıcı düşüncelerini sağlarım.				
5	Öğrencilerime yarışmaktan çok beraber çalışmalarını öneririm.				
6	Öğrencilerimin sınavlardaki başarısızlıklarından kendimi sorumlu tutarım.				
7	Öğrenmelerini gerçekleştirmek için öğrencilere farklı farklı görevler veririm.				
8	Öğrencilerime sınıf dışında da yapabilecekleri görevler vererek bağımsız bir şekilde düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlarım.				
9	Öğrencilerimin problem çözme becerilerini geliştirmek için uygun ortamlar düzenlerim.				
10	Ders konularını gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendirerek derslerimi işlerim.				
11	Öğrencilerimin alternatif yöntem ve tekniklerle öğrenme isteklerini dikkate alırım.				
12	Öğrencilerime bazı problemlerde “doğru cevap”ın olmadığını öğretirim.				
13	Öğrencilerimin dönem veya ünite sonundaki öğrenmelerini pekiştirmek için gerekli tekrar ve hatırlatmaları yaparım.				
14	Öğrencilerimin fikir alışverişinde bulunarak kendi öğrenmelerini tekrar değerlendirmelerini sağlarım.				

15	Yeni ve bilinmeyen konular için öğrencilerin merak duygularını canlı tutarım.				
16	Soru veya problem çözümleri için sınıf içerisinde yeterli zaman vermeye özen gösteririm.				
17	Öğrencilerimin dersi takip etmeleri ve konuları hatırlamaları için onlara sorular sorarım.				
18	Öğrencilerimin dersi takip etmeleri veya öğrenmelerini sağlamak için not tutmalarını isterim.				
19	olursa ne olur'' gibi açık uçlu sorulara cevap vermeleri için yeterince zaman veririm.				
20	Öğrencilerimin kendi problem çözme süreçlerini geliştirmelerine müsaade ederim/yardımcı olurum.				
21	Öğrencilerimin yanlış öğrenmelerini düzeltmek için tüm süreci ve fikirlerini anlatmalarına fırsat veririm.				
22	Öğrencilerime ezberlemelerini sağlamak için bütün içerik yapılarını gösteririm.				
23	Derslerimi geniş bir materyal çeşitliliği ile planlar ve gerçekleştiririm.				
24	Öğrencilerime tartışma ve düşünme becerilerini geliştirmek için birçok problem durumunu barındıran senaryolar sunarım.				
25	Öğrencilerimin öğrendikleri bilgi ve becerileri içselleştirebilmeleri için tekrarlara yer veririm.				
26	Derslerimde gerçek hayattan örnekler vererek öğrencilerimi hayata hazırlamaya çalışırım.				
27	Benzer yapıda problem durumlarını sunarak öğrencilerin transfer becerilerini geliştiririm.				
28	Öğrencilerime konuları somut bir şekilde sunmaları için el becerilerine dayalı çalışmalar ve yazılımları tanıtırım.				
29	Role dayalı etkinliklerde öğrencilere farklı roller verir ve zaman zaman rollerini değiştiririm.				
30	Problemlerin çözümünde kesinleşmiş çözüm yollarının ve prosedürlerin uygulanmasını sağlarım.				
31	Yaratıcı problem çözmede öğrencilerin yeni çözüm yollarını keşfetmelerini sağlarım.				
32	Derste, öğrenciler arasında dolaşır, onlarla birebir konuşur, öğrenmelerini sağlamaya çalışırım.				

33	Derslerimde problem çözme yöntemini mümkün olduğunca kullanmaya çalışırım.				
34	Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmek için farklı yaklaşımlar kullanırım.				
35	Öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaları için detaylı bir biçimde ipuçlarını veririm.				
36	Öğrencilerin somuttan soyuta doğru öğrenmelerini sağlarım.				
37	Soru ve problem çözmenin ince noktalarını ders ve soru çözümü esnasında vurgularım.				
38	Derslerimi, öğrencilerin gerçek hayatta yaşadıkları ve karşılaştıkları deneyimler üzerine inşa ederim.				
39	Öğrencilerin problem çözmedeki yeterliliklerini belirlemek için sıklıkla testler uygularam.				
40	Derslerimde bilimsel araştırma basamaklarını uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlarım.				
41	Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici keşfe dayalı açık uçlu sorular sorarım.				
42	Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici grup etkinliklerine yer veririm.				
43	Derslerimde proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin bilgilerini yeni duruma aktarmalarını sağlarım.				
44	Derslerimde ders kitabı ve çalışma kitabının yanında çalışma yaprakları, testler, yardımcı kitap vb. kaynakları kullanırım.				
45	Öğrencilerimi farklı ve yaratıcı düşünmeye teşvik ederim.				

Ölçek Geliştirme Çalışması Sonunda Elde Edilen Ölçeğin 30 Maddelik Son Hali

	ÖĞRETİM STİLLERİ ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Tamamen katılıyorum
		1	2	3	4
1	Öğrencilerime sınıf dışında da yapabilecekleri görevler vererek bağımsız bir şekilde düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlarım.				
2	Ders konularını gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendirerek derslerimi işlerim.				
3	Öğrencilerimin alternatif yöntem ve tekniklerle öğrenme isteklerini dikkate alırım.				
4	Öğrencilerime bazı problemlerde “doğru cevap”ın olmadığını öğretim.				
5	Öğrencilerimin dönem veya ünite sonundaki öğrenmelerini pekiştirmek için gerekli tekrar ve hatırlatmaları yaparım.				
6	Yeni ve bilinmeyen konular için öğrencilerin merak duygularını canlı tutarım.				
7	Öğrencilerimin dersi takip etmeleri ve konuları hatırlamaları için onlara sorular sorarım.				
8	Öğrencilerimin dersi takip etmeleri veya öğrenmelerini sağlamak için not tutmalarını isterim.				
9	olursa ne olur” gibi açık uçlu sorulara cevap vermeleri için yeterince zaman veririm.				
10	Öğrencilerimin kendi problem çözme süreçlerini geliştirmelerine müsaade ederim/yardımcı olurum.				

11	Öğrencilerimin yanlış öğrenmelerini düzeltmek için tüm süreci ve fikirlerini anlatmalarına fırsat veririm.				
12	Öğrencilerime ezberlemelerini sağlamak için bütün içerik yapılarını gösteririm.				
13	Derslerimi geniş bir materyal çeşitliliği ile planlar ve gerçekleştiririm.				
14	Öğrencilerime tartışma ve düşünme becerilerini geliştirmek için birçok problem durumunu barındıran senaryolar sunarım.				
15	Öğrencilerimin öğrendikleri bilgi ve becerileri içselleştirebilmeleri için tekrarlar yer veririm.				
16	Derslerimde gerçek hayattan örnekler vererek öğrencilerimi hayata hazırlamaya çalışırım.				
17	Benzer yapıda problem durumlarını sunarak öğrencilerin transfer becerilerini geliştiririm.				
18	Öğrencilerime konuları somut bir şekilde sunmaları için el becerilerine dayalı çalışmalar ve yazılımları tanıtırım.				
19	Role dayalı etkinliklerde öğrencilere farklı roller verir ve zaman zaman rollerini değiştiririm.				
20	Problemlerin çözümünde kesinleşmiş çözüm yollarının ve prosedürlerin uygulanmasını sağlarım.				
21	Yaratıcı problem çözmede öğrencilerin yeni çözüm yollarını keşfetmelerini sağlarım.				
22	Derste, öğrenciler arasında dolaşır, onlarla birebir konuşur, öğrenmelerini sağlamaya çalışırım.				
23	Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmek için farklı yaklaşımlar kullanırım.				
24	Derslerimi, öğrencilerin gerçek hayatta yaşadıkları ve karşılaştıkları deneyimler üzerine inşa ederim.				

25	Öğrencilerin problem çözmedeki yeterliliklerini belirlemek için sıklıkla testler uyguladım.				
26	Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici keşfe dayalı açık uçlu sorular sordum.				
27	Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici grup etkinliklerine yer verdim.				
28	Derslerimde proje tabanlı öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin bilgilerini yeni duruma aktarmalarını sağladım.				
29	Derslerimde ders kitabı ve çalışma kitabının yanında çalışma yaprakları, testler, yardımcı kitap vb. kaynakları kullandım.				
30	Öğrencilerimi farklı ve yaratıcı düşünmeye teşvik ederim.				

Kırmızı 1. Faktör Maddeleri

Yeşil 2. Faktör Maddeleri

Lacivert 3. Faktör Maddeleri

TÜRKİYE’DE ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN ENGELLER: ÖĞRETMEN DENEYİMLERİNE DAYALI BİR İNCELEME

İpek ÖNAL¹

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin birincil görevi, bireyleri toplumda ortaya çıkan yeni koşullara uyum sağlayacak şekilde yetiştirmektir. Temel bir 21. yy becerisi olarak tanımlanan eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılması, bireylerin dünya sorunlarına farkındalıkla yaklaşması, tartışması, kendi düşüncelerini geliştirmesi ve çözüm sürecine etkin katılım sağlaması yönüyle önemlidir (Önal, 2020). Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde karşılaşılan sorunlara yönelik farkındalık geliştirme ve çözüm üretme süreçlerinde eleştirel düşünme becerisi, eğitimde gittikçe daha kritik bir konuma gelmektedir. Türk eğitim sisteminde ise öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğuna dair öne çıkan bulgular bulunmaktadır. Bu durum, eleştirel düşünme becerisinin kazanılması gereken önemli bir eksiklik olarak vurgulanmasına yol açmıştır (Akkaş & Memiş, 2021). Bu nedenle Türkiye’de geliştirilen ulusal eğitim politikaları, öğretim programları ve reform girişimlerinde öğrencilerde eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi sıklıkla ifade edilen bir eğitim hedefidir. Ancak uygulamaya geçildiğinde, bu hedefin hayata geçirilmesinde çeşitli engellerle karşılaşıldığı görülmektedir. Türkiye özelinde

¹ Arş. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-7701-2742.

bu engeller, öğretim programı yapısından öğretmen yetiştirme sistemine, sınıf içi uygulamalardan kültürel faktörlere kadar çok boyutlu bir yapı arz etmektedir. Özellikle öğretmenlerin bu konudaki görüş ve deneyimleri, eğitimin uygulama boyutundaki gerçeklik hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler ve eğilimlerin öğretim sürecinde etkili bir şekilde teşvik edilebilmesi, bu süreci sınırlayan engellerin de doğru anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bölümde, Türkiye'deki eğitim uygulamaları bağlamında eleştirel düşünme öğretimini sınırlayan başlıca engeller ele alınacaktır. Türkiye'de öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını inceleyen araştırmalar ışığında bu engeller sistematik olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda eleştirel düşünmenin öğretimini güçlendirmek için öneriler sunulmuştur.

2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel düşünme kavramının tanımlamadan önce düşünme kavramını incelemek faydalı görülmektedir. Dewey'e göre düşünme, kişinin sahip olduğu bir düşünce ya da inancı olduğu gibi kabul etmeyip kanıt ve gerekçeleriyle incelemesidir. Ruggiero'ya (2016, ss. 49-52) göre akıl yürütmek, inanmak, kafa yormak, tartışmak, dalıp gitmek, farz etmek, yorum yapmak ve değerlendirmek gibi sözcükler düşünme kavramına eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Söylemez'e (2018, s. 5) göre düşünme; bireyin zihnindeki bilgileri rastgele değil; bilerek ve belirli bir amaçla kullanmasıdır. Bu zihinsel süreçte kişi bilgileri analiz eder, sentezler, değerlendirir, uygular ve kavramsallaştırır. Alanyazındaki diğer tanımlarında düşünme bir amaca ulaşmak için bilinçli olarak zihinsel bir keşfe çıkmak (De Bono, 1978, ss. 32-33); sorun çözme ve ruhsal-fiziksel dengeyi yeniden kurma için çabalamak (Kazancı, 1989, s. 12), fikirleri oluşturmak ve sonuçlara varmak için titiz bir incelemede bulunmak (Paul, Elder

& Bartell, 1997) olarak açıklanmaktadır. Karmaşık bir süreç olarak görünen düşünme farklı biçimlerde gerçekleşebilmektedir. Bu biçimlerden biri olarak eleştirel düşünme, sadece bilgi edinmek ya da problem çözmekle kalmayıp; aynı zamanda elde edilen bilginin doğruluğunu, güvenilirliğini ve geçerliliğini sorgulamaktadır (Presseisen, 1991, s. 59). Bu düşünme biçiminde, sadece elde edilen bilgi değil; aynı zamanda o bilginin nasıl işlendiği, nasıl değerlendirildiği ve üzerinde nasıl sorgulama yapıldığı da önemlidir. Eleştirel düşünme, bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirerek, daha doğru, mantıklı ve nesnel sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Gürkaynak, Üstel, Gülgöz, 2017).

Eleştirel düşünme kavramına ait tanımlar dayandığı disiplinin bakış açısına göre farklılaşabilmektedir. Kavramı tanımlayan filozoflardan Ennis'e (1985) göre "Eleştirel düşünme, neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan, yansıtıcı ve mantıklı düşünmedir". Dewey (1933) ise, "Bir inanç ya da varsayılan bilgi biçiminin, onu destekleyen gerekçeler ve buna bağlı varılan sonuçlar ışığında etkin, ısrarlı ve dikkatli şekilde değerlendirilmesi" şeklinde tanımlamıştır. Nosich'e göre (2018) eleştirel düşünme gerçek dünyadaki problemlerle ilgili mantık ölçütüne uygun yargıları ve düşünme üzerine düşünmeyi içeren bir süreçtir. Felsefi gelenekten gelen bu tanımların yansıtıcı değerlendirmeye odaklanması, McPeck'in eleştirel düşünmeyi "yansıtıcı şüphecilik" (1981) olarak tanımlamasında da görülmektedir. Paul (1993), eleştirel düşünme kavramını etikle ilişkilendirerek, zihinsel alçakgönüllülük ve entelektüel dürüstlük gibi entelektüel erdemlerin eleştirel düşünme için temel olduğunu vurgulamaktadır. Bilişsel psikoloji yaklaşımında, eleştirel düşünme, genellikle hedefe ulaşmayı kolaylaştıran bilişsel beceri, strateji ve davranışların bütünü olarak ele alınır (Halpern, 2014). Psikologların, düşünme sürecini gözlemlenebilir ve açık beceriler çerçevesinde ele aldığı, dolayısıyla eleştirel düşünmeyi bir dizi adım ve beceriden oluşan

yapısal bir süreç olarak değerlendirdiği söylenebilir (Onal, 2020). Sternberg (1986) eleştirel düşünmeyi, problemleri çözmek, karar almak ve yeni kavramları uyarlamak ve öğrenmek için kullanılan zihinsel süreçler ve stratejiler açısından ele almaktadır. Felsefi yaklaşım, “iyi düşünce”nin ölçütlerini veya ideal eleştirel düşünürün özelliklerini esas alırken; bilişsel psikoloji eleştirel düşünmeyi, bireylerin gerçekleştirdiği somut beceri ve davranışlar üzerinden tanımlamaktadır (Beyer, 1990; Reed, 1998).

Eleştirel düşünmenin yaygın tanımlarından biri, Facione (1990) liderliğindeki Amerikan Felsefe Derneği'nin (APA) Delphi Projesi kapsamında ortaya çıkmıştır. Bu proje, felsefe, eğitim ve psikolojiyi de içeren farklı alanlardan 46 uzmanın katılımıyla disiplinlerarası bir tanım oluşturmaya yönelik bir girişimdir. Ortaya çıkan tanım, eleştirel düşünmenin "yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici yargıyı ve bu yargının dayandığı kanıta dayalı, kavramsal, metodolojik veya ölçütsel değerlendirmelerin açıklamasını" içerdiği şeklindedir (Facione, 1990, s. 3). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, t.y.), eleştirel düşünmeyi; bireyin karşılaştığı bilgilere yönelik sorgulama, akıl yürütme ve yansıtma becerisi olarak tanımlamaktadır. Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi (ACER, 2025)’ne göre eleştirel düşünmek; bilgi, fikir ve durumları analiz edip yorumlamak ve bunları uygun ölçütlere göre değerlendirmek yoluyla sağlam ve içgörüyeye dayalı yeni bilgiler, anlayışlar, hipotezler ve inançlar üretmektir (Heard, vd., 2025).

Eleştirel düşünme kavramı, gerektirdiği beceri ve eğilimlerin açıklanmasıyla daha iyi kavranabilir. Eleştirel düşünme, hem ilgili becerilerin gelişimini hem de bu becerileri kullanma eğilimini gerektirmektedir (Bailin, 2002; Ennis, 1985). Açık ve tarafsız olma, bağımsız düşünme, sorgulamaya ve gerçeği aramaya bağlılık eleştirel düşünme için önemli

eğilimlerdir (Ennis, 1985; Facione, 1990; Nosich, 2018; Bailin et al., 1999; Ritchart, 2002). Eleştirel düşünme aynı zamanda bir durumu ya da bilgiyi değerlendirme, anlamları yorumlama, mantıklı çıkarımlar yapma, argümanların geçerliliğini sorgulama, varsayımların farkına varma, kanıtları inceleme becerilerini içermektedir (Beyer, 1988; Halpern, 2014; Cottrell, 2005; Facione, 1990; Paul ve diğ., 1989).

3. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİ

Eleştirel düşünmenin gerektirdiği beceri ve eğilimler konusunda alanyazında genel bir uzlaşa bulunmakla birlikte, bu beceri ve eğilimlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda farklı yaklaşımların öne sürüldüğü görülmektedir. Yaş (Bailin, vd., 1999) ve zeka seviyesinden (Lewis ve Smith, 1993) bağımsız olarak uygun eğitim sağlandığında eleştirel düşünme eğilim ve becerileri herkese öğretilir (Ennis, 1962; Halpern, 2014, Kurnaz, 2007). Bu noktada, eleştirel düşünmenin daha etkili öğretilmesi için iki temel fikir karşımıza çıkmaktadır: beceri temelli bağımsız bir ders olarak ya da mevcut öğretim programlarıyla bütünleşik biçimde öğretilmesi.

Ennis (1991), Lipman (1988) ve Mason (2008) gibi araştırmacılar eleştirel düşünmenin genellenebilir ve farklı disiplinlere aktarılabilir olduğunu savunmaktadırlar. Eleştirel düşünmenin beceri, ilke ve kuralları evrensel olarak uygulanabilmesi, konu alanından bağımsız olarak öğretilbilmesini sağlamaktadır. Beceri temelli yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre, öğrenciler belirli bir içerikten bağımsız olarak edindikleri eleştirel düşünme becerilerini farklı ders ve problem durumlarına aktarabilirler.

Buna karşın McPeck (1981), Bailin (2002) gibi araştırmacılar; eleştirel düşünme öğretiminin her disipline uygulanabilecek bir beceri seti olmadığını ve içerikten bağımsız

bir genel beceri dersi olarak öğretilmesinin anlamsız olduğunu ileri sürmektedir. Jones (2015) ‘Eleştirel Düşünmeye Disiplinli Bir Yaklaşım’ adlı çalışmasında eleştirel düşünmenin içerikle ilişkili öğretilmesini savunmaktadır. Jones (2015)’a göre her disiplinin kendine özgü bilgi tabanı, yöntemleri ve ilkeleri bulunmaktadır. Eleştirel düşünme de bu bağlamda anlam kazanmaktadır. Farklı disiplinler arasında geçiş yapabilsede, öğretimi için içerik yani disipline ait bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme öğretiminin, disipline özgü koşullar dikkate alınarak yapılandırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Nitekim Willingham (2008) konu alanıyla güçlü bir bağa sahip olan eleştirel düşünme becerilerinin, ilgili konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğrenciler tarafından uygulanamayacağını savunmaktadır.

Ennis’e (1989) göre, eleştirel düşünme öğretimi dört temel yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır: konu temelli-doğrudan, konu temelli-dolaylı, genel yaklaşım ve karma yaklaşım. Konu temelli-doğrudan yaklaşımda, eleştirel düşünme becerileri konu alanıyla birlikte açıkça öğretilirken, dolaylı yaklaşımda eleştirel düşünme becerileri doğrudan öğretilmez ve konuya ilişkin etkinlikler aracılığıyla dolaylı yoldan geliştirilir (Polat 2014). Konu temelli yaklaşımlarda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde uygulayabilmesi için konu alanında yeterli bilgiye sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (McPeck, 1981). Bu yaklaşıma karşı duran Ennis (1991) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini diğer alanlara transfer edebilme yetisini sınırlayabileceğinden dolayı konu temelli yaklaşımlara karşı çıkmıştır.

Genel yaklaşımda, eleştirel düşünme konu alanından bağımsız ve genellikle ayrı bir ders olarak öğretilmektedir. Dersin hedeflerini, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri oluşturur. Ders kapsamında belirli bir konu alanına özel içerik bulunmamaktadır (Abrami, vd., 2008). Ders süresince

öğrencilerin tüm dikkatlerini eleştirel düşünme becerilerine verebilmesi, ders ve okul dışı durumlarda bu becerileri rahatlıkla kullanabilmelerini desteklemektedir (Ennis, 1997).

Son olarak karma yaklaşımda, konu temelli ve genel yaklaşımların birlikte kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, doğrudan veya dolaylı biçimde ders içerikleriyle birlikte eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Karma yaklaşımda, eleştirel düşünme belirli bir konuya ait dersin içinde bağımsız bir yol olarak öğretilmektedir (Abrami, vd; 2015).

Bu yaklaşımların hangisinin üstün olduğuna dair kesin bir cevap bulunmamaktadır (Dwyer, Hogan ve Stewart, 2015). Genel ve konu temelli yaklaşımların üstün yönlerinin birleştirilmesine imkan sağladığı için eleştirel düşünme öğretiminde, karma yaklaşımın tercih edilmesi önerilmektedir (Kennedy, vd., 1991).

Hangi yaklaşıma bağlı olursa olsun eleştirel düşünmeyi geliştirmek zor ve karmaşık bir süreçtir (Van Gelder, 2005). Orhan ve Çeviker Ay (2023) bu üç yaklaşımı karşılaştırdıkları çalışmalarında, en etkili olanın karma yaklaşım olduğunu ve eleştirel düşünme öğretiminde çoklu yöntemlerin birlikte kullanılmasını önermektedir.

Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik strateji ve yöntemler oldukça çeşitlidir. Eleştirel düşünmeyi geliştiren en etkili yaklaşımların başında eleştirel düşündüren soruların kullanımı ve farklı bakış açılarının sınıf ortamında ele alınması gelmektedir (Shim & Walczak, 2012). Küçük ve büyük grup tartışmaları, örnek olay ve probleme dayalı öğrenme, rol yapma etkinlikleri, eleştirel diyalog farklı bakış açılarını değerlendirme imkanı sunmaktadır (Smith, Rama & Helms, 2018). Bunun yanı sıra, eleştirel okuma, argümantasyon temelli öğrenme ve eleştirel yazma gibi etkinlikler de kanıt temelli düşünme becerilerini artırmaktadır (Darminto, vd., 2025; Sarıgöz, 2023).

Bu yaklaşım ve yöntemlerin kanıtlanmış etkinliğine rağmen, sınıf içi uygulamalarda eğitimciler çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Sıkça bahsedilen engeller arasında yetersiz öğretmen eğitimi, öğrencilerin isteksizliği, sınırlı ders saati sıralanabilir. Bu engellerin fark edilmesi ve değerlendirilmesi, eleştirel düşünmenin eğitim uygulamalarında istenen etkisinin sağlanması için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, bu çalışmada Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları engeller öğretmen görüş ve sınıf içi uygulamalarına dayanarak incelenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de ilk ve orta öğretim düzeyinde eleştirel düşünme öğretiminde engelleri öğretmen görüş ve uygulamalarına göre inceleyen çalışmalar hangi özellikleri göstermektedir?
2. Türkiye’de ilk ve orta öğretim düzeyindeki (ilkokul, ortaokul, lise) öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretiminde hangi engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir?

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada; Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan engelleri öğretmen deneyimlerine göre inceleyen lisansüstü tez ve makalelerin analiz edilmesi amaçlandığından, araştırma sistematik derleme (Yılmaz, 2021) olarak tasarlanmıştır.

4.2. Kaynakların Belirlenmesi

Sistematik derlemenin raporlanması için PRISMA yönerge ve kontrol listeleri izlenmiştir (Page vd., 2021). Bu çalışmada Türkiye’de 2018 ile 2025 yılları arasında yapılmış olan

ve öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretiminde karşılaştığı engelleri inceleyen çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Arama stratejisi, “eleştirel düşünme”, “öğretmen”, “engeller”, “Türkiye”, “critical thinking”, “teacher”, “barriers”, “obstacles”, “Turkey” anahtar kelimelerinin çeşitli kombinasyonları kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Dergipark veri tabanlarında yürütülmüştür. Literatür taraması 2018–2025 yılları arasında yayımlanmış Türkçe ve İngilizce çalışmaları kapsamaktadır. 2018 yılında eleştirel ve analitik düşünme dersinin öğretmen eğitimine dahil edilmiştir (Yılmaz Öznel, 2020). Ayrıca, 2018’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen öğretim programları (TTKB, 2017) ile eleştirel düşünmenin daha fazla önem kazanmış olması (Kuru & Şimşek, 2022) nedenlerinden ötürü incelemeye dahil edilecek çalışmalar Ocak 2018 - Kasım 2025 tarihleri arasında yayımlanmış çalışmalar olarak belirlenmiştir.

Çalışmalar, PRISMA 2020 akış diyagramına uygun olarak elle ve Zotero programı kullanılarak taranmıştır. Arama sonucunda yinelenen kayıtlar çıkarılmış, konu dışı çalışmalar hariç tutulmuş ve uygunluk kriterlerine göre seçilen çalışmalar sistematik incelemeye dahil edilmiştir.

4.3. Dahil etme ve Çıkarma Ölçütleri

Dahil edilecek ve dışarda tutulacak çalışmalara karar vermek amacıyla bazı ölçütler göz önüne alınmıştır. Çalışmaların sistematik derlemeye dahil edilme ölçütleri;

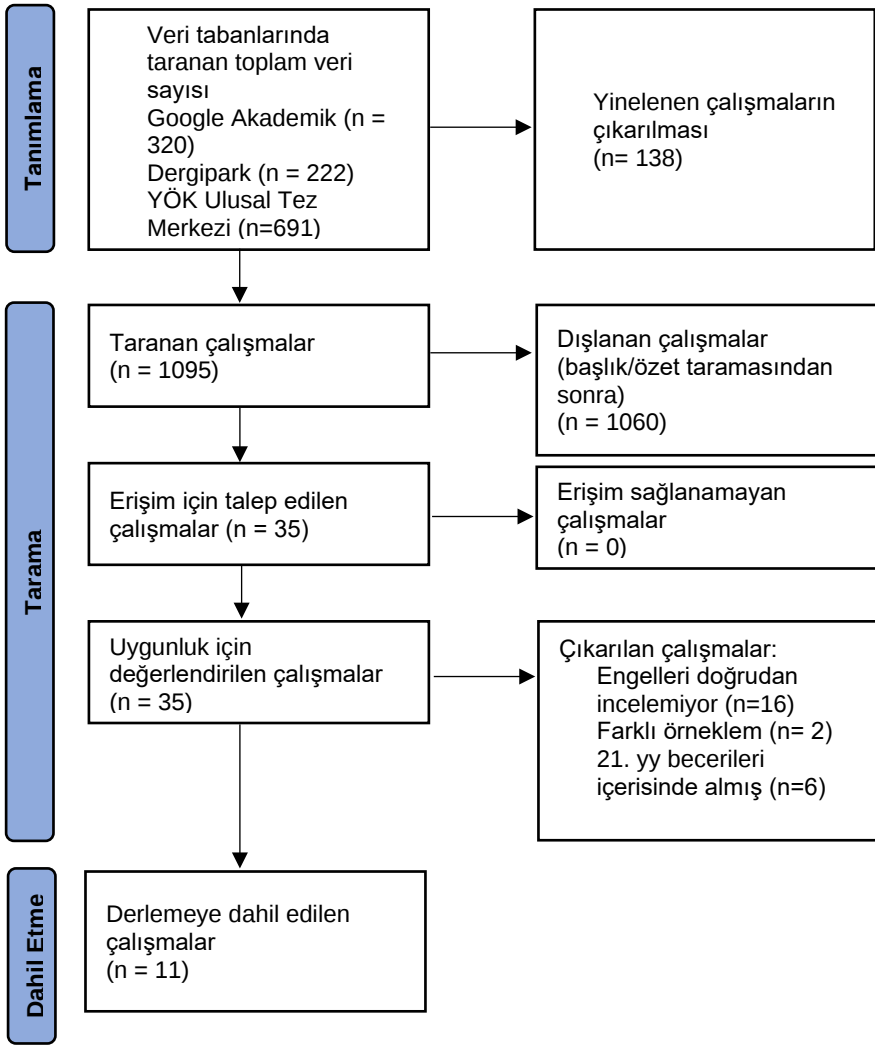
- Türkiye’de yapılmış olması,
- 2018-2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
- Lisansüstü tez ve hakemli dergi makalesi olması,
- Örneklem grubunun öğretmenler olması,
- İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılmış olması,

- Eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan engelleri inceleyen çalışmalar olması olarak belirlenmiştir.

Söz konusu ölçütleri sağlayan çalışmalar sistematik derlemeye dahil edilmiştir. Türkiye dışındaki, 2018 yılı öncesindeki, öğretmen görüş veya uygulamalarını içermeyen ve belirlenen eğitim düzeyi dışındaki çalışmalar çıkarılmıştır.

4.4. Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada derleme sürecinin izlenmesi ve bulguların raporlanmasında Page, vd. (2021) tarafından geliştirilen “Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Raporlama Standartları (PRISMA)” yazım rehberi kullanılmıştır. Bu diyagrama göre çalışmaların seçim süreci; çalışmaların taranması, başlık, özet ve tam metnlerinin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Başlık ve özet taraması sonrasında 35 çalışma tam metin değerlendirmesi için seçilmiştir. Bu çalışmalar dahil etme ve çıkarma ölçütlerine göre detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. İncelemeye dahil edilen çalışmaların sayısı 11 olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki Şekil 1’de PRISMA akış diyagramı kullanılarak izlenen tarama süreci belgelenmiştir.



Şekil 1. PRISMA akış diyagramı

5. BULGULAR

Bu sistematik derleme çalışmasında, Türkiye’de yürütülmüş 2018-2025 yılları arasında yayınlanan 2 makale ve 9 lisansüstü tez olmak üzere toplam 11 çalışma incelemeye dahil

edilmiştir. Çalışmaların yazarı, yılı, çalışma türü, kullanılan yöntem, örneklem ve sonuçlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Engellerle İlgili İncelenen Çalışmalar

Yazar-Yıl	Çalışma türü	Yöntem	Örneklem	Bulgular
Cingöz, O. & Akyürek, S. (2021)	Makale	Nitel	12 din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmen i	Çalışmaya katılan öğretmenler, değerlendirme uygulamaları yoluyla öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişimini sınırlayan çeşitli engeller belirlemişlerdir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklemenin önündeki temel engeller; öğretim programı ve öğrencilerin isteksizliği olarak gösterilmiştir. Öğretim programındaki konular, eleştirel düşündüren sorular üretmeye elverişli görülmemiştir. Ayrıca özgün düşünme gerektiren soruları yanıtlamak için öğrencilerin isteksiz olduğu; performans görevlerinde öğrencilerin eleştirel düşünmeyi işe koşmak yerine kopyalama eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik bilgi ve farkındalıktan yoksun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, teknik ve etkinlikleri uygulamada, öğretmenlerin yetersiz olması temel engel olarak görülmüştür. Öğretmenler eleştirel düşünme ve öğretime ilişkin yeterli bilgiye sahip değildir. Eleştirel düşünmenin öğretim programındaki yeri ve önemine ilişkin farkındalıkları sınırlıdır. Sınıf içinde öğrencilere görüşlerini ifade etme, sorgulama, tartışma gibi eleştirel düşünmeyi destekleyen uygulamalar sunulmadığından; bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır.
Boyraz, C., Çimen, G. & Tur, A. (2022)	Makale	Karma (açıklayıcı sıralı desen)	9 sınıf öğretmen i	Öğretmen görüşlerine göre sınıf içinde eleştirel düşünmeye teşvik eden yöntem ve teknikleri uygulamadaki en büyük engel ebeveyn ilgisizliğidir. Ayrıca diğer engeller arasında teknolojik altyapının yetersizliği, öğretim programındaki kazanımların yoğunluğu ve kalabalık sınıf mevcutları belirtilmiştir. Öğretmen yetkinliği ise en az sıklıkla karşılaşılan sorun olarak belirlenmiştir.
Baştopçu, G. (2018)	Yüksek Lisans Tezi	Karma (açıklayıcı sıralı desen)	16 sınıf öğretmen i	

Timuçin, M. (2019)	Doktora Tezi	Karma	27 biyoloji öğretmen i	Çalışmanın sonucuna göre öğretmenler eleştirel düşünmeyi geliştirmede eğitim sistemi, öğrenci, öğretmen ve aile kaynaklı sorunlara değinmiştir. Öğretim programının yoğunluğu, merkezi sınav baskısı, kalabalık sınıflar eğitim sistemine bağlı sorunlar olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeye isteksiz olmaları ve sınav odaklı ebeveyn tutumları da diğer engeller arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimi için yeterliliğe sahip olmaması ve önemli bulmaması da diğer engeller arasında sıralanmıştır. Öğretmenler, Türkçe öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumsuz etkilediğini; buna neden olarak da eleştirel düşünmeyi destekleyen etkinlik sayısının yetersiz olmasını göstermişlerdir. Diğer engeller arasında öğrencilerin sınırlı okuma alışkanlıkları, teknoloji bağımlılığı, merak ve sorgulama eksikliği ifade edilmiştir. Ayrıca eğitim sistemi açısından sınav odaklı ve ezbere dayalı öğretim de sayılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme konusunda yeterli rehberlik alamaması da eleştirel düşünmenin gelişimini engellemektedir.
Güççük Kurga, H. (2021)	Yüksek Lisans Tezi	Karma	27 ortaokul Türkçe öğretmen i	Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için soru-cevap tekniği ve genellikle neden sorusuna başvurduğu; eleştirel düşünmeye yönelik yöntem ve stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi derslerine nasıl dahil edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretmede yöntem ve stratejiler konusunda bilgi ve yetkinlik eksikliği bir engel olarak görülmüştür.
Kahraman, Z. (2022)	Yüksek Lisans Tezi	Nitel (Bütüncül çoklu durum çalışması deseni)	10 ortaokul fen bilimleri dersi öğretmen i	Öğretmenler öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyen faktörleri; eleştirel düşünmenin doğası, öğretim programı ve öğrenciden kaynaklı nedenlerle ilişkilendirmiştir. Eleştirel düşünmeyi öğretmenin ve sınıf ortamını buna yönelik düzenlemenin zor olması bir engel olarak ifade edilmiştir. Öğretim programının eleştirel düşünmeye elverişli olmaması diğer bir engeldir. Öğretmenler; öğrenciden kaynaklı engeller arasında, eleştirel düşünmeye isteksizliği en temel engel olarak ifade etmişlerdir. Bireysellik, özgüven ve
Erol, (2023)	Yüksek Lisans Tezi	Nitel (Durum çalışması deseni)	55 sınıf öğretmen i	

				empati eksikliğini de öğrenci kaynaklı engeller olarak ifade etmişlerdir.
Ovacık, S. (2023)	Yüksek Lisans Tezi	Nitel (durum çalışması)	24 ortaokul sosyal bilgiler öğretmeni	Çalışmada öğretmenler eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında öğrencilerin hazırbulunuşluğunun olmaması, sınıfların kalabalık olması, ders içeriğinin ezbere öğrenmeye dayanması, öğretim programının yoğun olması ve öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştiren uygulamalara yeterince vakit ayıramamasını engeller olarak belirtmiştir.
Özdemir, N. (2023)	Yüksek Lisans Tezi	Betimsel tarama	30 ortaokul matematik öğretmeni	Çalışmanın sonuçları, yetersiz ders saatleri, öğretim programı yoğunluğu ve yüksek sınıf mevcutlarının eleştirel düşünmenin etkili bir şekilde uygulanmasını engellediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması, yeterli rehberlik sağlayamaması da temel engellerden biri olarak ifade edilmiştir.
Arık, G. (2024)	Yüksek Lisans Tezi	Fenomenolojik durum çalışması deseni	Sosyal Bilgiler, İngilizce, Türkçe, Fen Bilimleri ve Müzik branşlarından 10 ortaokul öğretmeni	Öğretmenler eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinlikleri uygularken; sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle sınıfta hakimiyet kurmanın güç olduğunu belirtmiştir. Öğretim programlarının eleştirel düşünme öğretimine elverişli olmadığı ve desteklemediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme konusunda bilgi eksikliği, sorgulamaya ve okumaya olan isteksizliği temel bir engel olarak gösterilmiştir.
Demirbaş, B. (2025)	Yüksek Lisans Tezi	Betimleyici fenomenoloji	25 ilköğretim matematik öğretmeni	Öğretmenler eleştirel düşünme öğretiminde, öğretim programının yoğunluğu, kısıtlı zaman, sınıfların kalabalık olması ve sınav odaklı sistemi engel olarak görmektedirler. Öğrencilerin isteksizliği, önyargıları ve özgüven eksikliği de öğrenciye ilişkin engeller altında sıralanmıştır. Öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntem, strateji ve materyal açısından öğretmenlerin yetkinliğinin bulunmaması da diğer bir engel olarak ifade edilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında altı çalışmanın nitel, dört çalışmanın karma, bir çalışmanın nicel yöntemle yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü eğitim düzeyine göre, sadece bir çalışma ortaöğretim düzeyinde diğer on bir çalışma ise ilköğretim düzeyindeki engellere odaklanmıştır. Çalışmalara katılan öğretmen sayısı 9 ile 55 arasında değişmektedir.

Örneklemeler ağırlıklı olarak sınıf eğitimi, matematik ve sosyal bilgiler alanlarındandır.

Öğretmen görüş ve uygulamalarına göre öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyen faktörler; eğitim sistemi, öğretmen ve öğrenci kaynaklı engeller olmak üzere üç temel başlıkla ilişkilendirilmiştir. Eğitim sisteminden kaynaklı engellerden biri öğretim programının eleştirel düşünmeyi öğretmeye elverişli olmamasıdır. Öğretim programındaki yoğunlukla birlikte, sınav odaklı ezberci eğitim ve kalabalık sınıflar sistemden kaynaklı engeller olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretiminde teorik bilgi, farkındalık ve uygulamadaki eksikliği eleştirel düşünmenin gelişimini sınırlayıcı önemli bir engeldir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretmeye yönelik strateji ve yöntem bilgileri yetersizdir. Bundan ötürü öğretmenler öğrencilerine eleştirel düşünmeyi geliştirmek için sınıf içinde yeterli rehberlik sunamamaktadır. Öğretmen ve sisteme bağlı engellerin yanı sıra; öğrenci kaynaklı engeller de bulunmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünmek için hazır olmadığı belirtilmektedir. Eleştirel düşünmeye ilişkin bilgi eksikliği; merak, sorgulama ve araştırma isteksizliği, empati ve fikir yürütmeye güven yoksunluğu öğrenci özelliklerinden kaynaklı engeller olarak tespit edilmiştir.

6. TARTIŞMA

Bu sistematik derlemede, Türkiye’de eleştirel düşünmenin öğretiminde karşılaşılan engeller, öğretmen görüş ve uygulamalarından hareketle ortaya konmuş mevcut bulgular ışığında incelenmiştir. Bu çalışmalarda; eleştirel düşünmenin geliştirilmesini engelleyen faktörlerin eğitim sistemi, öğretmen yeterliği ve öğrenci özellikleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Öncelikle Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde engelleri inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde eleştirel düşünmenin 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ile daha da önem kazandığı dikkate alındığında (Arslankara & Arslankara, 2024; Ülçay, 2024) eleştirel düşünmenin öğretimini sınırlayan engellere odaklanan araştırmaların artması gereklidir. İncelenen çalışmalarda belirli branş öğretmenlerinin katılımcı olması ve ortaöğretim düzeyinde sadece bir çalışmaya ulaşılması, farklı branş ve eğitim kademelerinde yürütülen kapsamlı araştırmalara ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

Bulgular doğrultusunda öğrenci özellikleriyle ilgili engeller; eleştirel düşünme, sorgulama ve araştırmaya ilgisizlik, kavramı bilmemeleri, düşünmeye karşı özgüven eksikliğidir. Aliakbaria ve Sadeghdaghighi (2013) bulgularında öğrenci özelliklerini, eleştirel düşünmenin gelişiminde en büyük engel olarak belirtmiştir. Demircioğlu (2018) da yetersiz kavram gelişimi, önyargılı olma ve özgüven eksikliğinin öğrencilerin eleştirel düşünmesini sınırladığını ifade etmiştir. Cottrell (2005)'e göre öğrenciler eleştirel düşünmeye doğal bir direnç gösterebilmektedir. Bu becerileri geliştirmek yerine öğretmenlerin hazır cevaplar sunmasını bekleme eğilimindedirler. Benzer şekilde Cingöz ve Akyürek (2021) öğrencilerin ödevlerinde eleştirel düşünmeyi işe koşmak yerine kopyalama eğilimli olduklarını bildirmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeye karşı direncini ve sınırlı anlayışına karşın Kurnaz (2013) eleştirel düşünme eğitiminin okul hayatının erken aşamalarında başlaması ve sarmal bir yaklaşımla tüm seviyelerde devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aizikovitsh-Udi1 ve Diana (2015) öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi uygulamasına rağmen öğrencilerin bunu içselleştiremediklerinden bahsetmiştir. Bu da eleştirel düşünmekte zorlanma ve düşünmekten kaçınmaya yol açabilmektedir. Bu nedenle, eleştirel düşünme öğretiminde öğrencilerin becerilerinin yanı sıra eğilimlerini de geliştirmek çok önemli görülmektedir. Sınıf içi diyalojik eğitim uygulamaları,

yansıtma günlükleri, öz-değerlendirme gibi yansıtıcı görevlerin; sorgulama ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiği için programlara eklenmesi önerilmektedir (Cui & Teo, 2020; OECD, 2019).

Çalışmanın bir başka bulgusu, eleştirel düşünme öğretiminde temel bir engelin öğretmen yeterliği olmasıdır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretimlerine dahil etmekte kendilerini yetersiz olarak gördüklerini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Bekcan, Chapykova, Keskin & Nas, 2023; Jazuli & Yamat, 2020; Tajudin & Adnan, 2018). Öğretmenler kendi yeterliklerine güven duysalar bile, sınıf uygulamaları eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde teşvik etmediklerini gösterebilmektedir (Duman & Koç, 2024; Umugiraneza, Bansilal & North, 2016). Bu çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak, öğretmenlerin yetersiz bilgisi (Behar-Horenstein & Niu, 2011; Forawi, 2016), uygun yöntem ve teknikleri kullanmamaları (El Soufi & See, 2018; Saito & Tangkiengsirisin, 2023) etkili eleştirel düşünme öğretiminin önündeki temel engeller olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda sınıfta eleştirel düşünme öğretimi soru-cevap etkinliğinin ilerisine geçememektedir. Türkiye’de eleştirel düşünme, 2005 yılı program reformlarının uygulanmasından bu yana temel bir eğitim hedefi olarak kabul edilmektedir (Kazu ve Şentürk, 2010). Ancak, uzun süredir önemli bir eğitim hedefi olmasına rağmen, Türkiye’deki bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde hala etkili bir şekilde rehberlik etmekte zorlandıklarını göstermektedir (Baysal, Çarıkçı & Yaşar, 2017; Boyraz & Türkcan, 2022, Demircioğlu, 2018; Sakarya Karası, Yurteri & Demir, 2023). Bu da politika amaçları ile sınıf uygulamaları arasındaki boşluğu ortaya koymaktadır. Bu boşluğun kapanması için öğretmenlere kısa seminerler yerine uzun vadeli, uygulamalı hizmet içi eğitim etkinlikleri sağlanması gerekmektedir. Sürekliliği olan, işbirliğine dayalı ve uygulamalı

mesleki gelişim programları (model dersler, akran destekli profesyonel gelişim, geri bildirim) öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimlerini geliştirmek için daha etkili görülmektedir (OECD, 2019; Sims, vd., 2021).

Diğer öne çıkan bulgular, eğitim sisteminden kaynaklı engellerdir. Öğretmenler öğretim programını eleştirel düşünmeyi geliştirmede elverişli bulmamaktadırlar. Program içeriklerinin yoğun olması, uygulamaya vakit kalmaması aynı zamanda kalabalık sınıflar ve teste dayalı ezberci eğitim yaklaşımı; eleştirel düşünme öğretimini sınırlayan engeller olarak görülmüştür. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğrenci merkezli, etkileşimli ve diyaloga dayalı bir sınıf ortamına ihtiyaç olması (Boyras & Türkcan, 2022), buna yönelik etkinliklerin geleneksel yöntemlere göre daha fazla zaman almasına neden olabilir. Ayrıca teste dayalı tek doğru anlayışı da, değişebilen alternatif bilgi ve farklı bakış açıları geliştirmeyi gerektiren eleştirel düşünme eğitimi zorlaştırabilir. Jazuli ve Yamat (2020) öğrenci sayısının fazla olduğu sınıfların eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamak için elverişli olmadığını belirtmiştir. Kalabalık sınıflarda öğrenciler konuşmaktan çekinebilir ve derse aktif katılımları engellenebilir (Juldiz, 2025). Nitekim Dünya Bankası araştırmaları (World Bank, 2019) kalabalık sınıflardaki öğrencilerin daha küçük sınıflardaki öğrencilere kıyasla eleştirel düşünme etkinliklerine katılma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu noktada, program ve politika yapıcılarının sınıf mevcutlarına ilişkin bu durumu dikkate alması önemlidir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu sistematik derleme, Türkiye’de yakın dönemde eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan engellerin üç temel boyut altında toplandığını göstermektedir: öğrenci özellikleri,

öğretmen yeterlikleri ve eğitim sistemi. İlk öne çıkan sonuç, öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin görevlerden kaçınması ve düşük özgüvenleridir. Öğretmenlerin yeterliklerinin sınırlı olması, eleştirel düşünmeye teşvik eden yöntem ve tekniklere ilişkin eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmaktadır. Türk eğitim sistemindeki sınav odaklı yaklaşım, öğretim programlarının yoğunluğu, kalabalık sınıflar ve yetersiz zaman eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyen diğer faktörlerdir.

Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları, politika yapıcılara ve eğitimcilere, öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yeterli destek ve düzenlemeyi yapmaları için bazı öneriler sunmaktadır.

Eleştirel düşünmenin sadece beceri değil, bir eğilim olduğunu da dikkate alarak öğrencilerin sorgulama, merak duyma, araştırmaya teşvik eden etkinliklere dahil olması sağlanmalıdır. Öğretmenler, bu konuda sınıf içinde yeterli desteği sunabilme anlamında uygulamalarını gözden geçirmelidir. Sınıf içi uygulamalar, tek doğru cevaplı sınavlara hazırlık yerine eleştirel düşünmeyi destekleyen yöntem ve teknikleri (tartışma, alternatif görüş geliştirme, örnek olay analizi, argüman geliştirme vb.) içerecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu doğrultuda eleştirel düşünmenin öğretime ilişkin öğretmenlerin farkındalık ve bilgilerini geliştirecek, örnek uygulamaları içeren hizmet içi eğitim programları hazırlanmalıdır.

Program ve politika yapıcılar, öğretmenlerin karşılaştığı yapısal engelleri dikkate alarak; öğretim programlarını düşünme becerilerini uygulamalarına imkan tanıyacak şekilde düzenlemelidir. Öğretmenlerin uygulama temelli eğitimler, sınıf içi örnekler ve gerçek uygulamalarla desteklenmesi programın etkililiğini arttıracaktır. Kalabalık sınıflarda eleştirel düşünme uygulamalarını kolaylaştıracak stratejiler de öğretmenler için geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- Aizikovitsh-Udi, E., & Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: Mathematics education from early childhood to high school. *Creative Education*, 6(4), 455–462. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.64045>
- Akkaş, B. N. Ç., & Memiş, E. K. (2021). Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684–695.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science and Education*, 11(4), 361–375.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik

farkındalıkları. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(1), 7–28

- Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(2), 25–42.
- Bekcan, A., Chapyкова, L., Keskin, M., & Nas, S. (2023). Challenges and strategies of developing students' critical thinking skills in the EFL context: A systematic review. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(36), 34–55.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26–30.
- Boyraz, C., & Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? Düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 1–30. <https://doi.org/10.18039/ajesi.848472>
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan.
- Darminto, D., Handoyo, E., Wardani, S., Subali, B., & Widiarti, N. (2025). Effective Teaching Strategies to Enhance Critical Thinking Skills in Education: A Literature Review. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 6(2), 948–964.
- De Bono, E. (1978). *Teaching thinking*. Penguin Books.
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Dewey, J. (1910). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co Publishers.

- Dwyer, C., Hogan, M., & Stewart, I. (2015). The effects of argument mapping-infused critical thinking instruction on reflective judgement performance. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 11–26. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.12.002>
- Duman, D., & Koç, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri ve uygulama düzeyleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(2), 66-83. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1461361>
- El Soufi, N., & See, B. H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 140–162. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006>
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
- Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum and its assessment. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Ascd.
- Ennis, R. H. (1997). Incorporating critical thinking in the curriculum: An introduction to some basic issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 1–9.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and

- instruction. California Academic Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Forawi, S. A. (2016). Standard-based science education and critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.005>
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2017). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Elestireldusunme_0.pdf
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Erlbaum.
- Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2025). *Critical thinking: Skill development framework* (2. baskı). Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-752-6>.
- Jones, A. (2015). A Disciplined Approach to Critical Thinking. In: Davies, M., Barnett, R. (eds) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9781137378057_11
- Juldiz, K. (2025). The influence of class size on teacher-student interaction. *International Journal of Pedagogics*, 5(02), 53–55.
- Kazu, İ. Y., & Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 244–266.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive*

instruction: Implications for reform (pp. 11–40). Lawrence Erlbaum Associates.

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.

Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: Planlama, uygulama ve değerlendirme*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Kuru, G., & Şimşek, A. (2022). Türkiye’de ilkokula yönelik eleştirel düşünme becerisiyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1062-1089.

Lewis, A. & Smith, D. (1993). *Defining Higher Order Thinking. Theory into Practice*, 32(3), 131–137.

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 45(4), 38–43.

Mason, M. (2008). Critical thinking and learning. In M. Mason (Ed.), *Critical thinking and learning* (pp. 3–15). Blackwell Publishing.

McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. St. Martin’s Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Kavramsal beceriler*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Erişim tarihi: 7 Ekim 2025, <https://tyymm.meb.gov.tr/beceriler/kavramsal-beceriler>

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Erişilen adres: <https://tyymm.meb.gov.tr/>

- Nosich, G. M. (2018). *Disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- OECD. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking*. OECD Publishing.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (J. Willsen & A. Binker, Eds.). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Binker, A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). *Critical thinking handbook: 6th-9th grades: A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science*. Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Presseisen, B. Z. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 56–62). Association for Supervision and Curriculum Development.

- Reed, J. (1998). *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course* (Doctoral dissertation). University of South Florida, United States of America.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. Jossey-Bass.
- Ruggiero, V. R. (2016). *Eleştirel düşünme için bir rehber* (Ç. Dedeoğlu, Çev.). Alfa Basım.
- Saito, S., & Tangkiengsirisin, S. (2023). The perceptions of pre-service EFL teachers toward a training program integrating online coaching. *European Journal of Education Studies*, 10(6), 298–311.
- Sakarya Karşlı, E., Yurteri, İ. S., Önder, M., Demir, M. K. (2023). Türkiye’de Eleştirel Düşünme Öğretimi Üzerine Lisansüstü Öğrencilerinin Görüşleri. *EDUCATIONE*, 2(2), 365–395.
<https://doi.org/10.58650/educatione.1366197>
- Sarıgöz, A. (2023). *Argumentation-based learning and critical thinking development*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 96, 112–131.
<https://doi.org/10.29329/epasr.2023.525.9>.
- Shim, W. J., & Walczak, K. (2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students' critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 16–30.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O’Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., Anders, J. (2021). What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A

- systematic review and meta-analysis. London: Education Endowment Foundation. Erişim tarihi: 05.12.2025, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacherprofessional-development-characteristics>
- Smith, T., Rama, P., & Helms, J. (2018). Teaching critical thinking in a GE class: A flipped model. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 73–83.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst düzey düşünme becerileri*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. National Institution of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf>
- Swartz, R. J., Fisher, S., & Parks, S. (1998). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into science*. Critical Thinking Books and Software.
- Tajudin, N. M., & Adnan, N. M. (2018). Enhancing critical thinking skills in mathematics through problem-based learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(3), 45–58. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v7-i3/4458>
- TTKB. (2017, 9 Ağustos). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://saraykent.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/05164224_TanYtYm_KitapYY.pdf
- Umugiraneza, O., Bansilal, S., & North, D. (2016). Exploring teachers' use of technology in teaching and learning mathematics in KwaZulu-Natal schools. *Pythagoras*, 37(1), 1–12. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v37i1.342>

- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why it is so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- World Bank. (2019). *The impact of large class sizes on learning outcomes in developing countries*. World Bank.
- Van Gelder, T. (2005). *Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science*. *College Teaching*, 53(1), 41–46. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- Yılmaz, K. (2021). *Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler*. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457–1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>
- Yılmaz Özelçi, S. (2020). Öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliğine ilişkin resmi belgelerde eleştirel düşünme ve öğretiminin yeri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 124-135.

Ek: İncelenen Çalışmaların Listesi

- Arık, G. (2024). *Öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikleri uygulama durumlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Baştopçu, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

- Boyraz, C., Çimen, G., & Turan, A. (2022). Eleştirel düşünme becerisi açısından ilkokul sınıfları: bir karma yöntem araştırması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 133-143.
- Cingöz, O., & Akyürek, S. (2021). DKAB öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme tekniklerini eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlayacak şekilde kullanma durumları. *Bilimname*, 2021(44), 239-278. <https://doi.org/10.28949/bilimname.695541>
- Demirbaş, B. (2025). *Matematik eğitiminde eleştirel düşünme: İlköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erol, E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik yaklaşımlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Güççük Kurga, H. (2021). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kahraman, Z. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öğretimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ovacık, S. (2023). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ve uygulamaların öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırma durumlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, N. (2023). *Eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Timuçin, M. (2019). *Eleştirel düşünme temelli biyoloji dersi modelinin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

ÖĞRETMENLERİN STRES KAYNAKLARI VE STRESLE MÜCADELE ETME YÖNTEMLERİ

Fatma GÜREL¹

Aziz TEKE²

1. GİRİŞ

Sınırlı yetkilere sahip olan insanların hayatın da hızlı değişimler ve ekonomik alanda dalgalanmalar meydana gelmektedir. Bu durum günümüz dünyasında karşımıza birçok kez çıkmaktadır. Bireysel hedefleri gerçekleştirme ve bu hedeflere ulaşabilme amacıyla ihtiyaçları birleştirme zorunluluğu doğmaktadır. Bu ihtiyaçlar listesi insanları örgütlenmelere yöneltmektedir. İş birliği olmaksızın toplumsal yaşamın olamayacağı gerçeği bu örgütler tarafından vazgeçilmez bir ilke olarak kabul edilmiştir. Toplumsal anlamdaki gereksinimlerin bir kısmını karşılamak için kurulmuş bu örgütler çeşitli ürünler sergilemek ve bu ürünleri farklı hizmet alanlarında kullanmak gibi amaçlar taşımaktadır.

Örgütler çeşitli ürünler ortaya çıkarmak ve ortaya çıkarılan bu ürünleri uygun hizmet kullanabilmek için iş görenlerini çalıştırma gerekliliği duymaktadır. Çalışma hayatına giren kişilerde üretimin yanı sıra, örgütün içindeki diğer paydaşlarla ilişki kurmak istemektedirler. Çalışma hayatındaki bu kişiler, örgütün değer yargılarına uyum sağlayarak çalışırlar; örgütlerin içinde oluşmuş diğer alt gruplara da dahil olmak

¹ Öğretmen, MEB, ORCID: 0009-0003-8941-7020.

² Dr. Öğr. Üyesi, KMÜ Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-4026-9015.

istemektedirler. Bu durum iş görenin güçlü uyum çabası göstermesini zorunlu hale getirmiştir. (Karadavut, 2005).

Okul yapısı ve okul ile iş gören öğretmenler arasındaki olumlu ve olumsuz ilişkilere bir bütün olarak bakıldığında eğitimin kaliteli olabilmesi için okul ile öğretmen arasında istenen derecede uyumun sağlanması gerekmektedir. Bu sebeple okul ve öğretmen ilişkilerinde, okulların en temel ögesi olan öğretmenlerin stres durumları sorgulanmaktadır, böylece stres yapan etkenler de stres kaynağı olarak tanımlanabilmektedir (Artan, 1986). İş hayatındaki olaylardan yansıyan stres ve bu stresin doğurduğu sonuçlar doğrudan veya dolaylı şekilde toplum üzerindeki her bireyi ilgilendirmektedir. İş hayatında insanların çalışırken geçirdikleri mesaiyi fazlası ile aşması, insan hayatını her yönden olumsuz etkilemektedir. Kişilerin sahip oldukları meslek; onun toplumdaki statüsünü, hayattan almış olduğu doyumunu, ailelerine sağladıkları imkanı ve hayattan aldıkları zevki belirlemektedir. İnsanların yaşamlarını güzelleştirmek ve sağlıklarını korumak için bir meslek edinmeleri, kendilerince çabalayıp hiçbir zamanda ellerinden bırakılmamaları gerekirse de iş hayatından kaynaklı stres çok geniş alanları olumsuz etkilemektedir.

İnsanların sağlık koşullarının iyi olması, pek çok sorunun çözüme kavuşmasında doğal güç sağlamaktadır. Pek çok sorunun üstesinden gelen sağlık durumunda ise koşullarının elverişsiz olması sorunları daha çekilmez hale getirmektedir. Kişilerin sahip oldukları ekonomik güç, maddi taleplerin karşısında engellenmemesi durumu açısından son derecede önemli olmaktadır. Günümüzde birçok kişi ekonomik sorunlardan kaynaklı stresle birlikte ciddi şekilde ruhsal sağlık problemleri yaşamaktadır. İnsanların eğitim yoluyla yetenekleri ve kendi benliklerini geliştirip kendilerine alternatif şekillerde çalışma koşulları ve iş olanaklarını artırarak bu konuda yeni işler yaratıp iş streslerini azaltmaya çalışması da önemli ölçüde şans

yaratmaktadır. Fakat devlet memurları genelde yeni alternatifleri yaratacak beceri ve deneyimlere sahip olmadığı için devlet memurlarında hoşlanmadığı işlerin yapılması zorunluluğu doğmaktadır. Bireyde sosyal ilişkileri geliştirme potansiyeli varsa ve destek alınabilecek bireylerin sayısı ne kadar fazlaysa stres ile baş etme gücümüzde o derece artacaktır (Ayдын, 2016).

Stres olgusu ile baş edememe durumunda insanların işten almış oldukları doyumun azaldığı görülmektedir. İş kavramı, insanların hayatlarında önemli yer işgal etmektedir. İş yapanın işten sağlamış olduğu doyum, yaşamlarının arta kalan zamanlarını da etkilemektedir. İnsanlar, kendilerine göre ayarlayıp önemli buldukları alanlarda oluşturdukları duygu ve düşüncelerini diğer başka alanlara yansıtmaktadır. İş görenlerin kendi ailelerindeki özel yaşamı iş hayatına yansıtmaması, işindeki sıkıntıları, iş yerindeki duygu bozuklarını da aile yaşamlarına yansıtmaması ve bunu genellemesi doğal bir durumdur. İş yerinde huzurlu olan, işinden haz duyan ve bu doğrultta işini yapan birisinin de iş performansının iyi olacağı kabul edilmektedir. Bununla birlikte iş görenin hem ruhsal hem bedensel sağlığı yönünden iş doyumunun olumlu etkiler yapacağı da varsayılabilmektedir. (Başaran, 2004).

1.1. Stres Terimi

21. yüzyıla gelindiğinde bireyler sürekli olarak çeşitli mücadeleler içerisinde yaşamlarını sürdürme çabasına girmiştir. Günümüzde bireylerin değerleri, sahip oldukları maddi birikimler ile ölçülür hale gelmiştir. Başarılı olmanın, maddi anlamda birçok şeye sahip olma, rakipler ile sürekli yarışabilmenin çabası içinde olmasını gerektirmektedir. Bu durum insanları sürekli olarak kendini geliştirmek, yenilemek ve sınırlarını zorlamak durumunda bırakmaktadır. Rekabetle dolu bu ortamlar da beraberinde birçok sıkıntıyı doğurmakta ve bu sıkıntılarda bireyin

sağlık durumunu ciddi anlamda olumsuz etkilemekte olan stresi getirmektedir. (Karadavut,2005).

Stres kelime anlamı olarak iki ayrı çerçevede cevaplanmaktadır. Bu anlamlardan ilki organizmaların durumu olmaktadır yani bireylerin tehlikenin içinde oldukları şartlarda ve etken karşısındaki dengelerindeki mekanizmaların bozulduğu durumdur. Ayrıca stres kelimesi ile kişilerin biyokimyasal, fizyolojik, psikolojik tepkisi anlatılır. Stres kelimesinin diğer anlamı ise organizmaların dengelerini bozabilecek olan etkenler bütünüdür. Bilimin kullandığı stres verici anlamına gelen durumlar stressor olarak isimlendirilmektedir, bu etkenlerin fiziksel (sıcak, travma, soğuk, ani darbe, kazalar, düşme vb.), psikolojik(duygusal gerilim, iç ve dış çatışma, eş problemleri, mutsuzluk, üzüntü, ölümlere duyulan tepkiler, ayrılıklar vb.) ya da sosyal hayat (çevrelerin faktörleri, kültürel bazda değişimler, arkadaşlık sorunları, akraba problemleri vb.) içerikli olabilmektedir.

Allen isimli psikoloji uzmanına göre stres memnuniyetleri versin veya vermesin her türlü isteğe karşı bedenlerin uyumları sağlama tepkileridir. (Allen, 1983). Fizyolog bilimciler ise stresi farklı şekillerde ele alarak tanımlamaktadırlar: “Bireylerin gereksinimini doyurma ve bu gereksinimi karşılama gibi organizmaların vücutlara zarar vermekte olan faktörlerinden kaçıp korunmasıdır.” şeklinde veya “Stres, yaşamakta olan organizmaların zararlı durumlarına karşın tepkileri, bunun sonucunda organizmaların zararlı durumlarından kurtulmak çabalarıdır.” şeklinde ifade etmişlerdir. (Köknel,1990).

1.2. Stres Kelimesini Tarihsel Gelişimi

Stres terimi ilk olarak 14.yy.da ortaya çıkmıştır. Stres kavramını ilk ortaya çıkaran ve bu kelime ilgili çeşitli derecelerde araştırmaları yapan bilim adamı Hans Selye’ dir. Stres 17.yy. da ünlü fizikçi ve biyolog olan Robert Hooke tarafınca da

kullanılmıştır. Tıp alanında 1861 yılı itibari ile Claude Bernard, kişi iç yapılarının dışarı unsurlardan gelmekte olan değişikliklerce etkilenerak sabit kalmasının gerekliliğini belirtmiştir. Ardı sıra Walter Cannon bu düşünceleri geliştirerek homeostasis kavramını ortaya çıkarmıştır. Homeostasis sistemlerin iç dengelerini korumasındaki durumu şeklinde tanımlamıştır. Bedenlerin stres karşısındaki savaşları veya kaç tepkisi ile ilişkili olduğunu ilk çalışmalarında Cannon yürütmüştür. (Ross ve Altamaier, 1994).

19. yüzyılın sonuna gelindiğinde yani 20. yüzyılın başlarındaysa “stress”, “starin” terimleri sayılmamış olsa bile sezgiler yolu ile bedensellik ve ruhsal hastalık sebepleri olarak düşünülmüştür. Aynı dönemlerde Luis Pasteur laboratuvarlarında yaptığı çalışmalarıyla bireylerin sağlıklarını tehdit etmekte olan temel unsurun “mikrop” olduğu sonuçlarını dile getirmekteydi. Bu nedenle Bernard’ ın görüşlerini kabul etmemiş ve hayatları boyunca tartışmışlardır. Pasteur’ da sonrasında Claud’ e hak vererek insanları hasta eden şey mikrop değildir, insanları hasta eden şeyin dengelerinin bozulması olduğunu kabul etmiştir.

Psikoloji bilim alanında stres ile ilgili çalışmalar ilk 1950’li yıllar itibari ile Amerikan Psikoloji Derneği’ nce hazırlanan yıllık raporda yer almıştır. 1956 yılında sonuçlanan raporda stres kavramının psikoloji alanındaki pek çok çalışmada kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Fizyolojik ya da hormonlar ile ilgili olan faktörlerde bile stres teriminin hiç ele alınmayan alanlarda kullanımı yaygınlaşmıştır.

1.3. Stresin Belirtisi

Stres, karşıtı verilmiş tepkilerin uzun zaman dilimleri içindeki kronik hastalıklardaki yayılmalarına temel hazırlamıştır. Stres sıklığı hastalığa yakalanmadaki zaman aralıklarını kısaltabilmektedir. Sık yakalanılan hastalıkların genel olarak başlangıcı yüksek tansiyon, baş ağrıları, kalp rahatsızlığı gibi

birçok bedensel hastalık olabileceği gibi, zihinsel ya da psikolojik hastalıklar da olabilmektedir. Bireyler edinmiş olduğu davranışların kalıpları ve zihinsel özelliklerine göre stres ile karşılaşmakta ve psikolojik olarak kabullenmemeler, geri çekilmeler, karşı koymalar veya endişe duyma, depresyon, korku gibi duygusal anlamda problemler geliştirebilmektedir. Diğer taraftan dikkat durumunun azalması, zihinsel konular üzerindeki toparlanmanın güçlüğü, çeşitli konulardaki ilişkilerin kurulması güçlükleri, aşırı derecede unutkanlıklar, takıntılılık seviyesinde düşünce kirliliği, zihinsel seviyedeki problemler bu durumlardan bazılarıdır. Stresin çeşitli seviyelerde ortaya çıkması durumuna temel hazırladığı problemler ile stres kişilerin verimliliklerini de düşürmekte, hayatlarından almış oldukları yaşam zevklerini azaltmakta ve yakın çevreleriyle olan duygusal ilişkilerini zedelemektedir. (Baltaş ve Baltaş, 2018).

İş yerlerindeki stresin kaynakları işi göreni farklı biçimde etkileyebilmektedir. İş yükünün fazla yada az olmasının kişiler üzerinde sıkıntı, huzursuzluk, yakınma, aşırı yorgunluk, sigara ve alkol gibi zararlı maddelerin kullanımında artış, hata yapma gibi birçok etkiyi çeşitli stres belirtilerinin sonucu olarak kabul edilmektedir. (Schafer, 1987).

Stresin belirtileri normalde çok daha kompleks yapılara sahiptir. Kısaca özetlemek gerekirse stresin belirtileri karmaşıktır, her bireyde belirtileri farklı olmaktadır. Stresin her aşamasında belirtileri zaman geçtikçe kötüleşmektedir. Kimi insanlarda streslerin belirtisi giderek azalıp biterken kimilerinde belirtileri de aşırı olarak artışlar gösterebilmektedir. Belirtiler incelendiğinde bazen de bireyler kendilerinde başka belirtilerin olduğunu fark edebilirler. (Pehlivan,2002).

Baltaşlar' ın görüşüne göre insanların stres içinde olduğunu göstermekte olan temel belirtiler aşağıda sunulmuştur: (Baltaş ve Baltaş,2013).

- Önceden daha kolay alabildiği kararları şimdi vermekte güçlükle yaşaması,
- Yetersizlik, güvensizlik, değersizlik ve terk edilmişliğin neden olduğu yıkıcı duyguların yaşanması,
- Alışmış olduğu davranış biçimlerinde büyük değişikliklerin olması,
- En iyisi olanları değil de garantili olanları seçme,
- Uygun olmayan koşullarda yerli yersiz ortaya çıkan öfkeler, kızgınlıklar ve düşmanlıklar,
- İçki ve sigara içme hatta uyuşturucu kullanımına eğilimlerin artması,
- Kişisel olan hataların ve başarısızlıkların aklında sürekli yer etmesi,
- Aşırı derecelerde hayaller kurma ve sık sık düşüncelere dalıp gitme,
- Birlikte oldukları insanlara aşırı derecede güvenme ya da hiç güvenememe,
- Alışılmışlıktan daha çok titizlik ve işin gerektirdiğinden daha çok çalışma,
- Konuşmalarda ve yazılarda belirsizlikler ve kopukluklar,
- Göreceli olarak önemsiz konulardaki aşırı endişe veya tam tersi gerçek sorunların karşısındaki ilgisizlik ve kayıtsızlık,

1.3.1. Fiziksel Stresin Belirtileri

Hans Selye' in araştırmalarına göre yaygın olan hastalıkların birçoğu stresle uyum göstermektedir, yani günümüzdeki birçok hastalık stres ile ilişkileri olan hastalıklar olarak kabul edilmektedir. Hastalıklar stres ile olan ilişkilerine göre farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. İnsanın fizyolojisi

ve psikolojisi ile ilgili olan farklılıkların stresten farklı ölçülerde etkilenmesi durumuna yol açmaktadır. Kişilerin fizyolojik ve psikolojik sağlamlıkları yetersizse bu insanlar stres karşısında sürekli olarak tehdit altında olabilmektedir. (Tutar,2004).

Baltaşlar' ın görüşlerine göre organizmalar stres tehdidiyle karşı karşıya kalır ise fizyolojik olarak bazı tepkiler gösterir: (Baltaş ve Baltaş, 2018).

- Depolanmış yağlar ve şekerler kana karışır. (Mücadeleler gerekli olan enerjiler için ham maddeler sağlar.)
- Solunum sayısı artmaktadır.(Beden daha fazla oksijene ihtiyaç duyar.)
- Kalp atış sayısı artıp kan basıncı yükselir. (Bedendeki gerekli alanlara kan takviyeleri yapılır.)
- Kan pıhtılaşmasının mekanizmaları harekete geçmektedir. (Yaralanmaya karşın kan kaplarının azaltılması için önlem alınır.)
- Gözbebeklerinde büyümeler olur. (Işığı daha çok alarak algıları güçlendirmelere yardımcı olunur.)
- Hipofiz bezleri uyarılır. (İç salgı sistemlerinin etkin olması artırılıp böbreküstü bezlerinden adrenalin ve nonadrenalin salgılanır.)

Yukarıda bahsedilen ve daha çok fiziksel nitelikler taşıyan bu belirtiler aynı zamanda tansiyonun yükselmesi, sindirim bozuklukları, terlemeler, nefes darlıkları, baş ağrıları, yorgunluk hisleri, alerjiler ve mide bulantıları gibi durumlara da neden olmaktadır. (Aydın,2016).

1.3.2. Psikolojik Stres Belirtileri

Psikologlara göre bireyin kendi zihninde stresi taşıması kişiye ait olmaktadır, yani stresi zihninizde azaltıp çoğaltmak bireye bağlı bir durumdur. Bütün insanlar günlük hayatlarından,

basit gözlemlerinden yola çıkarak aynı olaylara farklı tepkiler verebilmekte ve farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Bu farklılıklar zihinsel durumlardan sosyal alandaki şartlara kadar uzanmakta olan diğer bütün değişkenlerinden kaynaklanmaktadır. Bazı insanlar herhangi bir gün dış ortamlardan gelen uyaranlara karşı gülüp geçerken başka bir gün gülüp geçtiği aynı olaya sert tepkilerle karşılık verebilmektedir. Bu nedenle stresi tetikleyen olgular incelenirken stres verici durumlar kadar onlarla karşılaşanların psikolojik özelliklerinin de ele alınması gerekir.

Stresin ve stresi tetikleyen olay ya da kişilerin bireylere etkileri söz konusu olduğunda bireylerin psikolojik olarak bütünlüklerini oluşturan duygular ve davranışları anlamaları, tanımaları gerekmektedir. Bu konudaki en önemli değişken, insanlara özgü farklılıkları göstermekte olan psikolojik mekanizmalar olmaktadır. İnsanların olayları algılamaları ve onlarla başa çıkacak olan becerileri değerlendirmeleri, o olayların “stres verici” yada “stres vermeyici” olarak tanımlanmalarını sağlar. (Baltaş ve Baltaş, 2018).

İnsanlarda görülen psikolojik stres belirtileri geçimsizlikler, gerginlikler, sürekli endişe, yetersizlik duyguları, yersiz telaşlar, iş birliklerinden kaçınmalar, depresyonlar olarak sayılabilmektedir. (Aydın,2016).

Stres durumunu yaratmakta olan bir olayla karşılaşıldığında, bireylerde kaslar kasılır ve sinirsel gerilimler ortaya çıkmaktadır yani gerginlikler bireylerde bir stres belirtisi olmaktadır. Gerginlik nedeni ile ortaya çıkmakta olan diğer tepkiler de stresin başlatıcısı olmaktadır. Stres kavramı birçok yerde gerginlik ve gerilim kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. (Aydın,2016).

Geçimsizliğin insanların aşagılık kompleksleri üzerinden doğan bir savunma mekanizması olduğu söylenebilir. Genellikle

bu da öfkelenme eylemi ile arasındaki doğrudan ilişkiden kaynaklanmaktadır. Şiddetli geçimsizlik yaşayan insanlar çevresine karşı da saldırgan tutumlar sergileyebilmektedir. (Köknel, 1986). İş ortamlarında stresten kaynaklanmış olan saldırgan tavırlar ve sinirli davranışlar insanların geçimsiz olmalarına, işlerinin ve ilişkilerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açmaktadır (Aydın,2016).

“Depresyon” sözlük anlamı çöküş olan bu kelime, belirli düzeylerde alçalma şeklinde de ifade edilir. Depresyon olgusu yeni oluşmuş bir psikolojik hastalık değildir fakat endüstrileşen şehirlerdeki toplumlarda tarihte hiçbir dönemde görülmediği ölçüdeki yaygınlığı günümüzde kazanmıştır. Dünya Sağlık Teşkilatının (WHO) araştırmasına göre dünyadaki nüfusun%3,5 - 5,5’inde - yaklaşık olarak 170-280 milyon kişi- çeşitli düzeylerde depresyon belirtilerinin olduğu söylenmektedir.

Yoğun şekilde stresin içerisinde bulunan kişilerde düşünme sürelerinin oldukça kısa olduğu bilinen bir gerçektir. Genellikle stres içerisinde bulunan bireylerde hızlı karar verme eğilimi bulunmaktadır ve verilen kararlar da onların geçmiş yaşantılarına göre şekillenmektedir. Özellikle davranışsal tepkilerin kaynağı yoğun halde yaşanan stres durumunda geçmiş yaşantıların olmaktadır. (Öztop, 2000). Davranışsal tepkilerin incelenirken stresin belirtileri dışarıdan gözlenebilmekte ve iş yapanların davranışlarına yansımaktadır. Bu belirtilerin içinde, uyuma isteği, uykusuzluk, aşırı yeme, iştahsızlık veya alkol ve sigara kullanımı bulunmaktadır. (Aydın,2016).

Sebebi ne olursa olsun insanların ruh sağlığındaki en küçük olumsuz bir hareketlilikte bile uyku düzeninde bozulmalar ortaya çıkar. Kişilerin karşı karşıya kaldıkları olaylarda ne kadar stres içerisinde olduğunu araştırın bütün testler ve çalışmalar uyku ile ilgili konular üzerinde büyük önem taşımaktadır. Gerginlik, stres, yolunda gitmeyen her şey vücut yapısında uyku

düzenlerini altüst etmektedir. Uyku uyanıklıkları da verilmiş bir ara olmamaktadır. Uykunun başlama noktası için beyinde bir mekanizmanın harekete geçmesiyle uyuma eylemi gerçekleşecektir. Bu mekanizmaların hareket etmesi içinde kasların gerilimlerin azalması konusunda bilginin iletilmesi gereklidir.

Stres içerisinde olan insanların büyük bir kısmı uykusuzluk çekerken bazıları da tam tersi aşırı uyuma isteği duymaktadır. Bazı insanlar streslerinden dolayı yaşadıkları kaygılar, gerilimler ve zorlanmalardan uzaklaşma amacıyla uzun sürede uyumayı tercih etmektedir fakat bu durumda davranışsal olan stresin belirtileri olarak nitelendirilmektedir. (Aydın, 2016).

Stresin fizyolojik etkilerle ilişkili olduğu tezi üzerinde yapılan araştırmalarda, kronik stres altındaki insanlarda kilo kaybetme eğilimi görülmekle birlikte bu durum her birey için geçerli olmamaktadır. Birçok insan, stres altında iken gittikçe kilo almaktadır, bunun sebebi de insanların aşırı yemeyi günlük yaşamlarının güçlükleri karşısında bir tepki şeklinde kullanmalarıdır. (Aydın,2016).

Sonuç olarak bakıldığında sigara stresi azaltmadığı gibi daha da çoğaltmaktadır. Ayrıca sigara içen insanların akciğer kanseri, kalp krizi, zatürree, bronşit gibi birçok sağlık sorunu ile her saniye karşılaşabilme riskleri bulunmaktadır. (Schaffer,1987). Sigara kullanmak bireyin yaşamının kaliteli ve düzeni açısından büyük bir tehdittir.

1.3.3. Stres Kaynakları

Öğretmenlerin işlevsel çevreleri, doğrudan işleri ile ilgili olan görevlerinin ve bu görevlerindeki gereklerin oluşturmuş olduğu bir yapıdır. Sadece öğretmenleri baz almayarak iş görenlerin de ürettikleri ürünlerle ilgili olan tüm varlıklar onun fonksiyonel çevrelerini oluşturmaktadır. Örgütlerin bu fonksiyonel yapıları; yetki, görev ve üretim yapıları şeklindedir.

(Başaran, 1982). İş görenlerin örgütsel bazda stres kaynakları içinde fonksiyonel olan çevreninde büyük önemi bulunmaktadır. Fonksiyonel çevreleri oluşturan yapılarda ilişkilerin stres kaynakları da şu şekildedir.

İş yerlerinin görev yapıları, örgüt işlevleriyle görevlere ayrılması, bu görevlerin birimlerde bütünleştirilmesi; bu birimlerdeki yönetimlerin kolaylaştırılmasıyla mümkündür. Görev yapıları örgütlerin iskeleti şeklindedir. (Başaran, 1982). İş yerlerinde strese neden olan faktörler çoğunlukla birbiriyle ilişkili olmaktadır. Yalnızca o iş yerine özgü veya o örgütlerin görevlerinden kaynaklanan stres unsurları da bulunmaktadır çünkü örgütlerin görev yapıları birbirlerinden tamamen farklı olmaktadır. (Ertekin, 1993). Görev yapılarına ilişkin stresin kaynakları; aşırı iş yükünün olması, işin sıkıcılık olması, ücretin yetersiz olması, çalışma sürelerinin uzun olması, yükselme olasılıkları, çalışma ortamları, şeklinde sıralanır. (Aydın,2016).

2.1. Öğretmen Stresi

Öğretmenlerin stresi olarak karşımıza çıkan bu terim, ilk kez Chris Kyriacou tarafından 1976 tarihinde kullanılmıştır ve 1977 tarihinden itibaren araştırmalara konu olmuştur. Kyriacou (1989) öğretmenlerin stresini öğretmenler görevini yerine getirirken öfke, asabiyet, kaygı, hayal kırıklığı, depresyon gibi olumsuz duygularla yaşanması şeklinde ifade etmiştir. Stres durumunun uzun sürmesi, duygusal ve zihinsel yorgunluklara ve akabinde tükenmelere sebep olmaktadır. Bu tükenmeler iş performansını da olumsuz etkilemekte ve bu durum okullarda farklı sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. (Yıldırım, 2008).

Örgütsel bakımdan değerlendirildiği zaman, öğretmenlerde birçok stres kaynağı olduğu söylenebilir. Bu yoruma göre akla ilk gelenler; okulun imkânı, yöneticilerin tutumları, öğretmenlik mesleğinin getirmiş olduğu sorumluluklar, öğretmenlerin okulda meslektaşları ile ilişkileri,

öğrencilerin davranışları ve velilerden kaynaklı şeyler olabilmektedir.

2.2. Fiziki Şartlara Bağlı Olan Stres Kaynakları

Okulların fiziki yapılarından kaynaklanmakta olan yetersiz ısınma veya aşırı sıcaklık farkları, kalabalık sınıf ortamları, temizlik problemleri, gürültü gibi birçok dış unsur, öğretmenlerin hem sağlıklarını hem de psikolojilerini olumsuz yönlerde etkilemektedir. Bu etkenlerde stres durumuna sebep olmakla birlikte, olumsuz çalışma şartlarından kaynaklanmakta olan psikolojik bozukluklar da motivasyonun düşmesine neden olarak bireylerin istenen sonuçlara ulaşmasını engellemektedir. (Yıldırım,2008).

Okul binalarının yerleşim durumlarının da binaların yapılmış olduğu yerlerin fiziki özelliklerinin göz önünde bulundurularak ayarlanması gerekir. İşlek caddeler ve sokaklara yakın yapılan binaların fazla olan gürültüsü derslerin işlenmesine engel olabilmektedir. Bu durumlarda olan binaların ses yalıtımlarının çok iyi yapılması gerekmektedir. Okulların ısınmayla ilgili problemi olmamalıdır ve okul binaları yapılırken öğrenci potansiyelleri de dikkate alınmalıdır. Derslik sayıları ihtiyaçlara cevap verebilecek nicelikte olmalı ve sınıfların kalabalık olmamalıdır. Okulun fiziki yapıları, öğrencilerde sportif, sanatsal, kültürel aktiviteler gerçekleştirebilecekleri şekilde yapılmalıdır ve bu tarzda dizayn edilmelidir. Okul binaları strese neden olmamalıdır; okul binaları öğretmenleri motive etmeli ve verimlilikle motivasyon arasındaki ilişki göz ardı edilmemelidir.

2.3. Öğrenci ve Veli ile İlgili Stres Kaynakları

Okula değişik çevrelerinden, kültürlerden, inançlardan öğrenciler gelmektedir. Her öğrencinin de okullardan ve öğretmenlerden beklentileri farklı olmaktadır. Bu öğrenciler de daha önce edindikleri alışkanlıkları okul ortamlarına taşımak

isteyebilirler. Bu durum da okullarda huzursuzluk ortamı yaratabilmekte ve strese sebep olmaktadır. Böyle durumlarda en önemli etken olan öğretmenler, öğrenci ve veliler arasındaki iletişimi sağlayarak öğrencilerin birbiriyle olan ilişkilerini ve hatta veliler arasındaki ilişkileri kuvvetlendirir.

Öğrenciler öğretmenleriyle farklı farklı ilişkiler kurmaktadır. Ilımlı olan öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkiler sınıfın verimlilik durumunu artırır, tam tersi durumda olumsuz ilişkiler verimsizliğe ve strese sebep olabilir. Öğrencilerden kaynaklı problemlerin başında disiplinsizlik gelmektedir. Öğrencilerin derslere hazırlıksız gelmeleri, derslere karşı ilgisizlikleri ve isteksiz davranışları, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar ve velilerin öğrencilerle ilgilenmemesi öğretmenlerde stres yaratan bir başka faktördür. (Yıldırım, 2008).

Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlıkları üzerinde veliler etkin derecede rol oynamaktadır. Bazı veliler okul ve çocuğun eğitimiyle hiç ilgilenmezken bazı veliler de aşırıya kaçarak çocuklarının ödevlerini dahi kendileri yapmaktadır. Bir diğer grup veli öğretmenin işine karışırken bazıları da öğrenci başarısızlıklarını öğretmenlere yüklemektedir. Bu durumların her biri de öğretmenler de streslere neden olmaktadır. (Yıldırım, 2008).

2.4. Örgütsel Şartlara Bağlı Olan Stres Kaynakları

Öğretmenlik, günümüzdeki en stresli meslekler arasında kabul edilmektedir. (Baltaş ve Baltaş, 2014). Bunun sebebi okulların toplumlara açık yapılara sahip olmasıdır. Okullar bir taraftan toplumu etkilerken başka bir taraftan da içinde bulunduğu toplumdan etkilenmektedir. Öğretmenler de bu yapıların en temel faktörlerindendir, öğretmenlerin bu yapılardan olumlu veya olumsuz etkilenmesi de kaçınılmaz durumdur.

Toplumu oluşturan her bir birey tarafından yapılan olumsuz eleştiriler, öğretmene verilen desteğin az olması, düşük

ücret, sosyal baskılar, ödüllendirmeler, ders dışındaki bürokratik işler, alınmış kararlara itirazlar, yöneticinin öğretmene karşı tavrı gibi durumlar da dahili stres kaynağı içerisinde yer almaktadır. Öğretmenler de strese neden olan bazı durumlar bunlardır. Bu durumlar motivasyonun düşmesine, eğitimde kalitenin azalmasına ve okulların, öğrencilerin ve velilerin bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. (Aydın,2008).

Yönetim kaynaklı olan ve öğretmenlerde stresi yaratan başka problemlerse, nöbet saatlerinin eşit sürelerde dağıtılmaması durumudur; ağır iş yüklerini yöneticiler öğretmenlere eşit bir şekilde dağıtmamakta ve öğretmenin sorunlarını göz ardı etmektedirler. Ayrıca yöneticinin kullanmış olduğu üslubun uygun olmaması, öğretmenleri ilgilendiren konularda gerekli bilgilendirmelerin öğretmenlere yapılmaması ve öğretmenin işine karışma vb. sıralanabilmektedir. Öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması veya yetersiz olması, dedikodu yapılması, geçimsizliklerin olması da meslektaşlarından kaynaklanan stres faktörleri arasında yer almaktadır. (Yıldırım,2008).

2.5. Kişisel Etkenli Şartlara Bağlı Stres Kaynakları

Bu başlık altındaki etkenler öğretmen maaşlarının düşük olması ve meslek saygınlığının hak etmiş olduğu seviyede olmamasıdır. Öğretmenler yüksek seviyede strese maruz kalmaktadır. (Turna,2014). Her ne kadar ücret yetersizliği kişiden kişiye değişen bir durum olsa da bu konunun sürekli olarak konuşulması ve gündemde olması tartışmalara sebebiyet vermektedir. Yetersiz maaş aldıklarını düşünen öğretmenler yasal olmamasına rağmen ek işler yapmak zorunda kalmakta, uzun süre çalışan ve bedenen dinlenemeyen öğretmenler haliyle yorgun düşmekte ve bu da ayrı bir stres durumu oluşturmaktadır. (Baltaş ve Baltaş,2014).

2.6. Stresle Baş Etmenin Yolları

Stres günlük yaşamımız içinde kaçınılmazdır ve günlük yaşantımızın olağan bir parçası olmuştur. Stresin iyi yönetildiği zaman, insanları daha çok tatmin ettiği ve insanlara daha kaliteli hayat sunduğu bilinen bir gerçektir. Önemli olan stressiz bir yaşam değildir, kaynağı baz alınarak stresin çözümlenmesi ve kontrol altına alınmasıdır. Önemli olan stresle baş edebilmeyi öğrenmektir. “Başa çıkmak, bireyin gücünü aşır belirgin olan içsel ve dışsal kaynaklar ile stresi düzenlemedeki davranışsal ve zihinsel çaba anlamına gelmektedir.” (Karaca ve Aşkın, 1995).

Bireyin kendi potansiyelini aşan stresin kaynaklarına karşın verilecek olan sistematik uygulamalarda vardır. “Davranışsal bozukluklar altındaki sıklık ile hatalı sorunları çözme yöntemlerinin yer aldığı ileri sürülmektedir. Başa çıkmada hedef, sorunların çözülmesidir.” (Artan, 1986). Uzmanlar stres ile başa çıkmada en önemli yargıları şu cümlelerle özetlemektedir: Amaç, stresten uzak yaşamlar sürdürme değildir, stresle etkin şekilde mücadele etmeyi öğrenmek asıl amaç olmalıdır.

Yaşamın her alanında olduğu gibi iş hayatında da stresten kaçınma olasılığı bulunmamaktadır. Çalışma ortamında yaşanan stresin etkilerini bütünü ile ortadan kaldırmak oldukça güç olmaktadır. Bu durumda yapılması gereken şey, iş görenlerin sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen stresin seviyesini minimuma indirmeye çalışmaktır. Stres yani zorlama ile başa çıkma, zorlamayı azaltma veya tamamıyla yok etmek için bireylerin yeni davranış kalıplarını kazanmaları, öğrenmeleri ve benimsenmeleri gerekmektedir. İnsanların zorlamadan kaçarak veya zorlama ile mücadele edebilecek davranış kalıplarını öğrenip benimsemesi ve kullanabilmesi gerekmektedir.

Stres ile başa çıkmada kullanılan yöntemlerden ilki bireysel stratejidir. Stresin merkezi, temel olarak insanların algılamaları ve deneyimleri sonucu ona yüklenmiş anlamlarda

gizli olmaktadır. İnsanların strese olan bakışları, onu yorumlamaları ve onu kendi içerisinde değerlendirmeleri strese azalma veya artmaya sebep olmaktadır.

Birçok insan stres sonucunda oluşan durumlara karşı mücadelede olumsuz yolları kullanmaktadır. Bunlar arasında kaçma, pasif davranış, saldırganlık, öfke; sigara, içki ve uyuşturucudan umut bekleme; kötü beslenme, aşırı veya yetersiz yeme; intihar gibi yapıcılığı olmayan davranışlar vardır. İnsanların kendilerini aldatmasına yönelik tutumları, kısa vadede işe yarasa da bu aldatmacalar uzun vadede bireye zarar vermektedir. Kişilerin kendilerini aldatmalarına yönelik tutumlarının arasında reddetmeler, bastırmalar, mantıklı düşüncelere büründürmeler, tepki geliştirmeler, yansıtmalar, yer değiştirmeler, düşüncelileştirmelere gibi birçok savunma mekanizması bulunmaktadır. (Şahin, 1998).

Meditasyon, insanlarda derin gevşeme durumları oluşturacak tekniklerin bütünü şeklinde ifade edilmektedir. Meditasyonun Doğu felsefesine dayanmakla birlikte dinsel yönü de bulunmaktadır. Meditasyonda kimi zaman bir kelime, kimi zaman herhangi bir renk, nefes alıp verme, bazen de soyut herhangi bir kavram ya da nesneler üzerindeki yoğunlaşma önerilmektedir.

Din olgusunu karşılaşılan, çözümsüz olan ve sıkıcı olduğu düşünülen olaylar karşısında sığınılan, rahatlanan, huzur duyulan yer olarak tanımlamak mümkündür. İnançlı olanların Tanrı' ya olan bağlılıkları, teslimiyetleri din olgusunun yaşam için gerekli olan ve tarifi mümkün olmayan kavramlarından. Bu kavramlar bireyi iç huzura davet etmektedir. İbadet anında kulun ve Yaradan'ın baş başa kalması, kişileri istediği manevi doyuma ulaştırmaktadır.

3. SONUÇ

İnsanlar doğumundan ihtiyarlığına kadarki süreçte birden fazla evreden geçmektedir ve insan yaşam evreleri değimiz bu olguların içinde de birçok zorlukla karşılaşır. Stres kelime bütünlüğü bakımından, bireyin yukarıda belirttiğimiz zorluklardan yorulması ve bu zorluklardan belirli çıkarımlarda bulunmasıdır. Sonuç olarak olumlu etkilere sahip olan bireyler stresle birlikte, olumsuz etkilere sahip olup stres ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Olumlu stres bireylerin hayatına renk katarken, olumsuz stres hem bireylere hem de bireyin içinde çalıştığı örgütlere zarar vermektedir. Bireyler stres yüzünden hayatın sıkıcı ve çekilmez olduğunu düşünür bu yönde de hayatlarını mahvederler. Bu durum göz önüne alındığı zaman, stresin sonuçları örgütsel ve bireysel olarak değerlendirilebilir.

Modern toplumlarda ve günümüze damga vuran hızlı, tempolu yaşamın içerisinde stres neredeyse günlük yaşantıların vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Yaşantımızın her evresinde karşımıza çıkmakta olan stres, zihinsel, fiziksel ve ruhsal açılardan değişik şekillerde etkilerini göstermektedir. Bu etkiler, çevresel, kişisel ve toplumsal değişkenlerce de pekiştirilmiştir. İnsanların normal yaşantılarının bir parçası olan stres, bu değişkenlerin etkisi ile zararlı şekillere dönüşüp panik atak, depresyon, dikkat eksiklikleri gibi hastalıklara sebep olmaktadır. Stres, koruyucu bir etkiye sahip olmakla birlikte bazen de yerini psikolojik ve bedensel çöküntülere terk edebilmektedir. (Bozkurt ve diğ., 2010).

Öğretmenlik ile ilgili olarak “öğretmenliğin statüsünün düşük olmasının” ve “öğretmen maaşlarındaki rakamlar” en önemli stres konusu olarak belirlenmiştir. Bu da öğretmenlerin bireysel şekilde çözebilecekleri konu olmaması sebebiyle toplu şekilde hareket etme bilincini ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, toplumca örnek alınan rol model oldukları

bilinci ile hareket etmekte ve öğretmenlerin toplumsal statü açısından önemli olmaları öğretmenler üzerinde ayrı bir stres kaynağı olmaktadır. Öğrencilerin derslere olan ilgisiz ve isteksiz halleri öğretmenlerin motivasyonunu ve verimliliğini düşüren en önemli stres kaynakları arasındadır. Öğretmenler çeşitli etkinliklerle öğrencilerini aktif hale getirmeli, okul yönetiminden destek alarak, velileri harekete geçirmelidir. Bunun yanında veliler öğretmenlere destek olurken öğretmenlerin de işlerine karışılmamalı, öğretmenlerin rehberliklerine göre hareket edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Artan, İ. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. BASİSEN Kültür ve Eğitim Yayınları.
- Artan, Ş. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. BASİSEN Kültür ve Eğitim Yayınları. No:10.
- Aydın, A. H. (2008). *Yönetim bilimi*. Seçkin Yayınevi.
- Aydın, Ş. (2008). *İş yaşamında stres*. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *İş yaşamında stres*, Pegem Akademi.
- Allen, R. (1983). *Human stress: It's nature and control*. New York, Mc Millian Pub.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayıncılık.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2014). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2018). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bozkurt, T. Uluğ, M., Turpoğlu Çelik, A., Oktuğ, Z., İçellioğlu, S., Özden, M. S. ve Soysal, Ö. (2010). *Stres*. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Işıksan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Sandal Yayınları.
- Kırel, Ç. (1994). *Stres yönetimi*. A.Ü.A.Ö.F. Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1990). *Stres ve hastalıklar*. Gri Ajans. İstanbul.
- Norfolk, D. (1989). *İş hayatında stres kaynakları*. (Çeviren: Leyla Serdaroğlu), Form Yayınları, İstanbul.

- Schermerhorn, R.J. (1989). *Management for productuvity*, John Willey and Sons Inc, New York.
- Ross, R. ve Altmaier, M. (1994). *Intervention in occupational stres*, Sage Publication, London.
- Sabuncuoğlu, Z. ve TÜZ, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitapevi.
- Schafer, W. (1987). *Stress management for wellness*. Grow Hill New York.
- Pehlivan, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tutar, H. (2004). *Kriz ve stres yönetimi*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, F. D. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme*

2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Şeniz KARAKIŞ²

Sevim AŞİROĞLU³

1. GİRİŞ

Erken yaşta yabancı dil öğretimi uzun süredir tartışılmaktadır. Tarihsel başarısızlık anlatılarına karşın, yöntem ve tekniklerdeki ilerlemeler erken yaşta öğrenmenin bilişsel esneklik ve gereksinim temelli üstünlüklerini görünür kılmıştır (İlter ve Er, 2007). Öğrenme tekniklerindeki gelişim ve artan dil gereksinimi, uygulamaların yaygınlaşmasına yol açmış; başarı düzeyi her zaman arzu edilen düzeye ulaşmasa da olumlu çıktıların arttığı bildirilmektedir (Onursal, 2019). Avrupa'daki eğilimlerle uyumlu biçimde erken İngilizce öğretimi öne çıkmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Öğrenen güdülenmesinin sürdürülmesi ve öğrenilmiş çaresizlik riskinin azaltılması, erken başlama ve destekleyici öğrenme çevrelerinin önemini vurgular (Seligman, 1975); nitekim teknolojik girişimler bu süreci güçlendirebilecek bir bileşen olarak görülmektedir (Akıncı, 2017).

¹ Kitap bölümü ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazara ait “İlkokul İngilizce 2. Sınıf öğretim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Bir bölümü IX. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler kongresinde sözlü bildiri olarak 20.09.2025 tarihinde sunulmuştur.

² Uzman, MEB, ORCID: 0009-0003-8386-0961.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, ORCID: 0000-0002-6528-4177.

Türkiye’de 4+4+4 düzenlemesiyle 2013–2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren 2. sınıfta İngilizce dersleri başlatılmış, 2–8. sınıfları kapsayan programlar güncellenmiştir (Bulut & Atabey, 2016; Yücel vd., 2017). Haftalık ders saati iki olarak planlanmış (Alkan ve Arslan, 2015); başlangıç düzeyinde dinleme–konuşmaya hazırlık amaçlanmıştır (Kandemir, 2016). Programın birincil hedefleri, okuma–yazma dışında, dili sevdirmek ve motivasyonu artırmaktır (Özüdoğru, 2019). Yaşa uygun temalar oyun ve şarkılarla desteklenmiş; iletişimsel dil öğretimi ve TPR ile çizim, drama ve el becerileri gibi etkinlikler entegre edilmiştir (Bulut ve Atabey, 2016; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Günlük gereksinimlere dönük giriş düzeyi dinleme–konuşma içerikleri sunulmaktadır (MEB, 2013). Öğrenci merkezli müfredat 10 üniteden oluşmakta; her ünite 3–4 kazanım tanımlanmaktadır (Alkan ve Arslan, 2015; Yücel vd., 2017; Kandemir, 2016). Değerlendirme, Avrupa Ortak Çerçevesi’ne dayalı proje/portfolyo, akran değerlendirmesi ve öğretmen gözlemlerini içermektedir (Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe Baykın, 2014).

Planlanan süre ve hedeflere karşın öğrenen çıktıları beklenen düzeye ulaşmamaktadır: ortaöğretim sonrasında öğrencilerin büyük bir kısmının başlangıç düzeyinde kaldığı raporlanmıştır (Paker, 2012). Dilbilgisi ağırlıklı öğretim ve sınıf içi uygulama eksiklikleri güdülenmeyi zayıflatmakta ve öğrenilmiş çaresizlik hissini besleyebilmektedir (Özer ve Korkmaz, 2016). Geniş ölçekli göstergeler de ilerleme sorununa işaret etmektedir (TEPAV, 2014). Bu tablo, İngilizce öğretim programlarının gözden geçirilmesini ve daha etkili öğretim tasarımlarını gerekli kılmaktadır (Taşdemir vd., 2018).

Program–uygulama uyumsuzluğu literatürde tekrarlayan bir bulgudur. Yücel, vd, (2017), 2006 ve 2013 programlarının “kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge” ilkelerine dayansa da süre kısıtlarının etkili öğrenmeyi sınırladığını bildirmiştir. Sınıf

İçerik yöntemlerinin öğrenci merkezli anlayışla her zaman örtüşmediği, etkileşimi destekleyecek fiziksel koşulların yetersiz kaldığı ve öğretimin çoğu zaman dilbilgisi aktarımıyla sınırlandığı belirtilmektedir (Kozikoğlu, 2014). Ders kitaplarının ilgi çekicilik ve içerik dengesi bakımından eleştirildiği de görülmektedir (Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe Baykın, 2014). Özetle, planlanan ve uygulanan arasında belirgin farklar bulunmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Çelik, 2015). MEB'in 2018 programı, 2. sınıfta dili sevdirmeye ve güvenle öğrenme hedeflerini; temel söz varlığı, ses-yazı ilişkileri ve işlevsel iletişim davranışlarını (selamlaşma, kendini tanıtırma vb.) öne çıkarmakta; oyunlar, görsel materyaller, sanatsal etkinlikler ve portfolyo sunumlarını yapılandırılmış biçimde entegre etmektedir (MEB, 2018).

Alan yazındaki değerlendirme çalışmaları, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri birlikte göstermektedir: kazanımlar ve içerik-etkinlik uyumunun genel olarak yeterli bulunduğu ancak araç-gereç ve ölçme-değerlendirmede yetersizliklerin sürdüğü raporlanmıştır (Taşdemir vd. , 2018). Karşılaştırmalı program incelemeleri tek bir yöntem yerine çoklu yaklaşım gerekliliğine işaret etmektedir (Aldım, 2018). Saha uygulamalarında sınıf mevcutları ve teknolojik altyapı başat sınırlayıcılar olarak öne çıkmaktadır (Kardemir, 2016). Ölçme-değerlendirme boyutundaki eksiklikler yine vurgulanmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Program-uygulama uyumunun değişkenlik gösterdiği (Karabacak, 2018), içeriğin gelişim düzeyine tam uymadığı, fiziksel yapı ve öğretmen bilgi/becerilerinde boşluklar bulunduğu (Bulut ve Atabey, 2016), sosyoekonomik bağlamın uygulanabilirliği etkilediği ve genel tasarım/uygulama boyutlarında eksikliklerin sürdüğü bulguları bu çerçeveyi tamamlamaktadır (Ercan, 2019).

Uluslararası literatür de benzer odaklar sunmaktadır: Asrial, (2019) öğrencilerin öz-değerlendirme, hedefe uyum ve

planlama–değerlendirme becerilerindeki zayıflıkları; Dourda vd. (2014) çevrim içi oyun temelli yaklaşımın motivasyon ve düşük başarı grupları üzerindeki olumlu etkilerini ve teknoloji–altyapı gereksinimini; Yamat, Fisher & Rich (2014) dinleme–konuşma önceliği ile gündelik ifadelerin ezber yerine edinime dayalı öğretilmesi gereğini; Jin et.al., (2014) ise motivasyonun yanı sıra aile–öğretmen–çevre etkileşiminin belirleyiciliğini ve okul–aile bağlarını güçlendiren, yoğun maruziyet sağlayan öğrenci merkezli düzenlemelerin önemini göstermektedir.

Literatür, ilkokul ikinci sınıf düzeyinde program değerlendirmelerine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğuna işaret etmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Öğretmen deneyimlerinin sistematik olarak incelenmesi, programın güçlü–zayıf yönlerini ve uygulama koşullarını görünür kılmak açısından kritiktir. Bu araştırma, 2017 yılında uygulamaya geçen 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik deseni, bireylerin belirli bir olguyu tecrübe etmeleri sonucunda oluşturdukları anlamları araştıran nitel bir desendir (Creswell, 2021). Çalışma grubunu, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde görev yapan ve ikinci sınıflarda İngilizce öğretimi gerçekleştiren 16 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular alan taraması ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Görüşmeler katılımcıların uygun gördükleri yerlerde ve zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler de ses kaydı kullanılmamıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerin çözümlemesi yapılmış ve tüm veriler tek bir MS Word dosyasına aktarılmıştır. Veriler birkaç kez okunarak bütünlüğü kontrol edilmiştir. Veriler kodlanmış ve kodlanan veriler uygun temalar altında bir araya getirilmiştir. Veriler tablolar kullanılarak görselleştirilmiştir. Ayrıca, hangi katılımcıların hangi kodları ürettiği de Ö1, Ö2, vb. biçiminde gösterilmiştir. Katılımcıların dikkat çekici görüşleri de metin olarak doğrudan alıntılanmıştır.

3. BULGULAR

2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Öğretmenlerin Genel Görüşleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Öğretmenlerin Genel Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar (*)
Genel Görüş	Uygun olmayan içerik	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12, Ö14, Ö15, Ö10, Ö16
	Program uygun	Ö2, Ö3
	Beceri geliştirmede yetersiz	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö15
	Yetersiz ders saati	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16
	Ders kitapları yetersiz	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15
	Materyal desteği ihtiyacı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15

* Kodlama yoğunluğu

Tablo 1’de, İngilizce öğretmenlerinin MEB İngilizce programı ile ilgili genel görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin program ile ilgili genel görüşleri Uygun olmayan içerik (f=8), Program uygun (f=2), Beceri geliştirmede yetersiz (f=6), Yetersiz ders saati (f=10), Ders kitapları yetersiz (f=10) ve Materyal desteği ihtiyacı (15) alt başlıklarında oluşmaktadır.

Ö1,Ö5, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16 kodlu öğretmenler programının uygun olmayan bir içeriğe sahip olduğunu düşünmektedirler. Bununla ilgili Ö1 ‘Genel olarak üniteler iyi düşünülse de bazı gereksiz bulduğum ünite konuları ve dilbilgisi konuları var. Verilen kısa sürede gereksiz derecede yoğun bir programın verilmesinin beklenmesi saçma ve yorucu... Kitapların içindeki dinleme metinleri çok yetersiz. Şarkılar ilgi çekici değil...’; Ö4 ‘Gereksiz üniteler var. Daha çok çocukların ilgi alanlarına göre yapılabilir.’; Ö5 ‘Uygun olmayan ünitelerin değiştirilmesi ya da kaldırılması. Örneğin 4. sınıf 2.ünitenin Sosyal Bilgiler müfredatına uygun zamana denk getirilmeli. İngilizceden önce Sosyal Bilgiler anlatmak zorunda kalıyoruz’, Ö12; ‘...İkinci sınıf konuları çok hafif. Eşit dağılım yok...’, Ö14; ‘İlkokul düzeyinde İngilizce eğitiminin olması çok güzel. Ancak ders saatlerinin artırılması başarıyı artırmada etkilidir. Ders kitaplarının daha donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum. Materyallerin artırılması daha etkili olacaktır.’ ve Ö15 ‘Müfredat üzerine her şey güzel yazılmış. Ama uygulamaya gelince bence kaynaklar yetersiz, ders saati yetersiz.’ şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö2 ‘İki ders saatine göre uygun.’ şeklinde ifade ederken Ö3 kodlu öğretmen programı yeterli bulmaktadır. Ö3 bu durumu ‘Öğrencinin alt yapısını oluşturmak için yeterli görünüyor.’ şeklinde ifade etmiştir.

Beceri geliştirmede yetersiz kaldığı konusunda Ö8 ‘...Konuşmaya dayalı olmayan gramere dayalı bir sistem...’ şeklinde görüş belirterek programın konuşma becerisini geliştirmede yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ö1, Ö3, Ö8, Ö15 kodlu öğretmenler programının dinleme becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Ö3, ‘Özel kitaplar öğrenciyi de öğretmeni de programa uygun olan MEB kitaplarından çok daha iyi yönlendiriyor. Bol bol dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini yetiştirecek aktiviteler sunuyor. Haliyle MEB programı da kitabı da yetersiz kalıyor.’ Ö6, ‘Daha fazla işbirliği

gerektiren grup çalışmalarıyla dört temel beceri desteklenmeli.’ Ö8; *‘Uluslararası değil. Konuşmaya yatkın bir program değil. Dinlemeye ve konuşmaya dayalı olmalı.’* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Ö15, programın hem konuşma hem de yazma becerisini geliştirmede yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu görüşü ile ilgili doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

‘..Müfredata bakınca uygun görünse de çıktılara baktığımızda konuşma ve yazma becerileri yetersiz. Materyaller geliştirilmeli ve öğretmenler mutlaka eğitimler almalı. Hatta İngilizce anadili olan ülkelere ya da İngilizcesini geliştirebileceği ülkelere gidebileceği imkânlar sağlanmalı...’

Ders saatinin yeterli olmadığını Ö1, *‘Kelime bilgisi ağırlıklı olması, dinleme ve konuşma odaklı olması iyi ancak ders saati açısından yetersiz.’*; Ö2, *‘İlkokulda yabancı dil temelının azaltılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Ders saatleri daha fazla olsa başarının ve verimin daha fazla olacağına inanıyorum.’*, Ö14, *‘İlkokul düzeyinde İngilizce eğitiminin olması çok güzel. Ancak ders saatlerinin artırılması başarıyı artırmada etkilidir. Ders kitaplarının daha donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum. Materyallerin artırılması daha etkili olacaktır.’*, Ö16, *‘İlkokulda başlatılması çok iyi fakat haftada iki saat ikinci sınıflarda başlatılmalı üç ve dördüncü sınıflarda en az dört saat olmalı. Bir de kitaplar daha güzel ve yenilikçi olmalı.’* şeklinde ifade etmiştir.

Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15 kodlu öğretmenler ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bununla ilgili Ö1, *‘...Kitapları genel olarak yetersiz buluyorum. Öğrencinin ilgisini çekecek ve konuları tekrar etmede yardımcı olabilecek yeterlilikte değiller...’* Ö12 *“...Ders kitapları yetersiz, kaynak kitap, çalışma kitabı gerekiyor...”* Ö15, *“Old school buluyorum. Asla yenilikçi, çağdaş bulmuyorum...”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 kodlu öğretmenler programının uygulanmasında ekstra materyale ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler. Bununla ilgili Ö2, '*Kendi hazırladığım materyallerle zenginleştiriyorum. Eğitim videolarından faydalaniyorum.*'; Ö3, '*Flash kartlar çıkartıyorum. Akıllı tahtadan sık sık yardım alıyorum. Alıştırma kâğıtları, akıllı tahtadaki oyunlar ile destekliyorum. Çalıştığım kurumda öğrencinin durumu yeterli ise uygun kaynak almayı doğru buluyorum.*', Ö6, '*Daha fazla dijital içerik hazırlanmalı ve sunulmalı. Manuel eğitim artık etkili olmuyor.*'; Ö13, '*Elbette bilgisayarla kitabı tahtaya yansıtıp kendi hazırladığım açıklamalar ve alıştırmalarla işliyorum.*'; Ö15, '*Her zaman teknolojiden destek alıyorum. En çok İngilizce dersine yönelik uygulama ve sitelerden yararlanıyorum. Özellikle işitsel olarak çok faydalı ve gerekli buluyorum.*' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

2. Sınıf İngilizce öğretim programının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin önerileri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öneriler	Beceriler esas alınmalı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
	Uygulama ağırlıklı olmalı	Ö2, Ö3, Ö8, Ö12
	Materyaller zenginleştirilmeli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Ders saati arttırılmalı	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 2'de, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce programının geliştirilmesine yönelik önerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin program ile ilgili genel görüşleri Beceriler esas alınmalı (f=12), Uygulama ağırlıklı olmalı (f=4), Materyaller zenginleştirilmeli (f=14), Ders saati arttırılmalı (f=9) alt başlıklarında oluşmaktadır.

Tablo 14'e göre; Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16 kodlu öğretmenler programda becerilerin esas alınması önerisinde bulunmuştur. Ö1, kodlu öğretmen programın geliştirilmesinde becerilerin esas alınması gerektiğini düşünmektedirler. Bu görüşünü *"Daha yoğun, dört beceriye daha fazla odaklanan bir program olmalı."* şeklinde ifade etmiştir. Ö9, *'...Ders saati artırılmalı. Ders becerilere ayrılmalı. Reading-Speaking gibi...'* ; Ö12 *'...Konuşmaya ağırlık veren bir sistem olmalı...')* şeklinde ifade etmişlerdir. Ö3 ise şu şekilde ifade etmiştir: *'...Öğrenci ne ileriki hayatında ne de günlük hayatında ek ders almadan, kursa gitmeden yeterli seviyeye gelemiyor. MEB öğrenci ve öğretmenlere ek materyal sunmalı. Özellikle öğrencilerin günlük hayat konuşmalarına daha hâkim olabilmesi için.'*

Ö2, Ö3, Ö8, Ö12 kodlu öğretmenler programın uygulama ağırlıklı olması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla ilgili olarak Ö2 *'Daha çok pratiğe yer veren bir programı tercih ederim.'*; Ö8, *'Dinleme ve konuşmaya dayalı egzersizler artırılmalı.'* Ö12 *'...Konuşmaya ağırlık veren bir sistem olmalı...'* şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 kodlu öğretmenler programın materyallerin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ö2, *'Ders kitaplarındaki alıştırmalar daha çeşitli olursa daha iyi olur.'*; Ö3, *'Yeterli değil. Her öğretmen ek bir program yapma ihtiyacı duyuyor. Bana göre aksi takdirde MEB tek başına öğrenci için yetersiz. Öğrenci ne ileriki hayatında ne de günlük hayatında ek ders almadan, kursa gitmeden yeterli seviyeye gelemiyor. MEB öğrenci ve öğretmenlere ek materyal sunmalı. Özellikle öğrencilerin günlük hayat konuşmalarına daha hâkim olabilmesi için.'* derken Ö5 *'Öğretmenlere sınıf içinde kullanabileceği kitap arkasındaki flash kartlarda daha fazla materyal sağlanmalı.'*, Ö11, *'Öğrenciler daha fazla İngilizce dersi istiyorlar. Native*

speaker, daha iyi yayınlar, ders saat sayısının artırılması.’; Ö13 *‘Hayır. Anasınıfında İngilizce başlatılmalı. Haftada en az altı saat İngilizce. Kitaplar özel kitaplara yakın geliştirilmeli.*’; Ö14 *‘Ders saatinin artması çok önemli. Teknolojik imkânlar, flash kartlar, hikâye kitapları temini.*’; Ö15 *‘Müfredat güzel ama uygulama kısmı için kitaplar ve ders saati yetersiz.*’ Ö16, *‘Kitaplar yenilikçi değil. Günümüzün çocukları teknoloji çağında her şeye rahatlıkla ulaşıyor. Cartoon diye bir ünite var. Çizgi film kahramanları 1990’lardan kalma. Ret Kid, Sevimli Hayalet Casper var. Çocuklar bu çizgi filmleri görmedi bile.*’ şeklinde materyal zenginliği ile ilgili fikirlerini ifade etmişlerdir.

Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 kodlu öğretmenler programda ders saatinin artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla ilgili Ö11, *‘Öğrenciler daha fazla İngilizce dersi istiyorlar. Native speaker, daha iyi yayınlar, ders saat sayısının artırılması.*’, Ö13 *‘Anasınıfında İngilizce başlatılmalı. Haftada en az altı saat İngilizce. Kitaplar özel kitaplara yakın geliştirilmeli.*’, Ö14 ise *‘Ders saatinin artması çok önemli. Teknolojik imkânlar, flash kartlar, hikâye kitapları temini.*’ şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bulgulara göre ilkokullarda görevli İngilizce öğretmenlerinin İngilizce programını yetersiz buldukları ve buna dayalı olarak ders kitaplarıyla eğitim araç ve gereçlerinin eksik olduğu görüşünün ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin becerilerini geliştirecek uygun programa ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca ders saati sayısının azlığı da belirtilmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin getirdikleri öneriler açısından da içeriğin zenginleştirilmesi ve uygun eğitim araçlarının geliştirilerek kullanıma sunulmasının yanında beceri temelli yabancı dil öğretim programının oluşturulması olduğu görülmektedir. Konun değerlendirilmesi ve farklı ülkelerin yapmış olduğu öğretim programının incelenerek Türkiye’de

kullanılacak en uygun öğretim programı oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretim programı geliştirmek kolay bir süreç olmadığından tüm paydaşların içinde olduğu uzmanlar ile sahadan görevli öğretmenler ve müfettişlerin görüşleri de alınmalıdır. Öğretim programının etkinliğinin belirlenmesi içinde gerekli ölçme değerlendirme çalışmaların belirli periyotlar ile gerçekleştirilmesi ve düzeltici faaliyetlerin yapılması sağlanmalıdır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulguları, ilkokullarda görevli İngilizce öğretmenlerinin MEB İngilizce programını içerik yönünden yetersiz bulduklarını göstermektedir. Öğretmenler; içerikte beceri temelli yapı, uygulama/aşamalı pratik ve zengin materyal gereksinimine dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye’de yabancı dil politikasının ve uygulamada materyal/etkinlik setlerinin eksiklerini vurgulayan çalışmalarla tutarlıdır (Gündoğdu, 2005; Yüce, 2018). AB ülkeleri ile karşılaştırmalı incelemeler de eğitim materyali ve etkinlik tasarımındaki boşluklara işaret etmektedir. Nitekim öğretim programının etkili olabilmesi için uygun/yaşa düzeyli materyal geliştirme vurgusu literatürde güçlü biçimde yer almaktadır (Cimermanová, 2020).

Öğretmen önerileri teknoloji entegrasyonunu işaret etmekle birlikte, içerik geliştirme sürecinin pedagojik ilkelere uyumlu yürütülmesi gerekmektedir. Türkiye–Rusya karşılaştırması, teknoloji kullanımının yaygınlaştığını; ancak içerik ve tasarım kalitesinin belirleyici olduğunu göstermektedir (Çelik, 2015). Eğitim teknolojilerinden yararlanırken öğrenci bireysel farklılıklarının gözetilmesi, 2. sınıf hedeflerinin gerçekleşmesi açısından kritik bir tasarım ölçütüdür (Birinci, 2020). Program hedeflerinin sınıf içinde hayata geçebilmesi aynı

zamanda nitelikli öğretmen yetiştirme süreçlerine bağlıdır (Işık, 2008).

Bulguların bir diğer odağı ders saati yetersizliğidir. Öğretmenler, mevcut süreyle hedeflere erişimin sınırlı kaldığını belirtmektedir. Uluslararası veriler de yabancı dil öğretiminde zaman ayırımının belirleyici bir faktör olduğunu, AB ülkelerinde dahi bu sürelerin çoğu zaman yetersiz kaldığını göstermektedir (EURYDICE, 2008). Öğretim programı tasarımı, öğretme hızını destekleyen düzenlemelerin önemi ayrıca vurgulanmaktadır (Pinar, 2013).

5. SONUÇ

Genel olarak, (i) içerik–uygulama uyumsuzluğu, (ii) materyal çeşitliliği ve niteliğinde eksiklik, (iii) teknoloji entegrasyonunun pedagojik tasarımıyla dengelenmesi gereği, (iv) ders saatlerinin hedef kazanımlar için sınırlı kalması ve (v) öğretmen yeterliklerinin/mesleki gelişimin kritik belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu, programın hedeflediği beceri temelli ve öğrenci merkezli yapının saha uygulamasında tam olarak karşılık bulmadığını göstermektedir.

Araştırmanın öneri şöyle sıralanabilir:

- Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretmenlerinden oluşan bir komisyon ile programın yeniden geliştirilmesini sağlanabilir. Sahadan gelecek bilgiler etkin bir öğretim programının oluşmasına katkı sağlayacaktır.
- Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarında bulunması gereken standartlarını belirlerken İngilizce sınıflarının kurulmasını ve uygun eğitim donanımlarını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aldım, Ü. F. (2018). *İlkokul İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması: Finlandiya, Polonya ve Türkiye örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2015). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 87–100.
- Asrial, A., Syahrial, S., Kurniawan, D. A., Subandiyo, M., & Amalina, N. (2019). Exploring obstacles in language learning among prospective primary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 249–254. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.16700>
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). An evaluation of the effectiveness of the primary school 2nd grade English language curriculum in practice. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 257–280.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203–228.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cimermanová, I. (2020). On developing materials for CLIL. *Society. Integration. Education. Proceedings of the*

- International Scientific Conference*, 1, 86–96.
doi:10.17770/sie2020vol1.4809
- Çelik, N. (2015). *Türkiye ve Rusya federasyonu ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Dourda, K., Bratitsis, T., Griva, E., & Papadopoulou, P. (2014). *Content and Language Integrated Learning through an online game in primary school: A case study*. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(3), 243-258
- Ercan, B. (2019). *İlkokul (2–4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- EURYDICE (2008). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi hakkında temel veriler*. Brüksel, Belçika: Avrupa Komisyonu, Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 120–127.
- Jin, L., Liang, X., Jiang, C., Zhang, J., Yuan, Y., & Xie, Q. (2014). Studying the motivations of Chinese young EFL learners through metaphor analysis. *ELT Journal*, 68(3), 286–304. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu011>
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun*

incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361–375.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55–78.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2–8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2–8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- İlter, B. G. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 21–30.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 38–51. <https://doi.org/10.33690/dilder.528966>
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (67), 59–84.
- Özüdoğru, F. (2019). İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 189–210.
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2016). The analysis of the views of English teachers about 2nd grade English language

- teaching curriculum. *E-International Journal of Educational Research*, 7(2), 16–35.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89–94.
- Pinar, R. (2013). Authenticity of purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL context. *Asian EFL Journal*, 138–159.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- TEPAV. (2014). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Retrieved from https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
- Taşdemir, M., Şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, E., Dağıstan, A., & Dağdelen, S. (2018). İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 121–130.
- Yamat, H., Fisher, R., & Rich, S. (2014). Revisiting English language learning among Malaysian children. *Asian Social Science*, 10(3), 174-182. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n3p174>
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702–737.

MESLEKİ EĞİTİMDE YENİLİKÇİ BİR UYGULAMA: TERS YÜZ ÖĞRENME VE TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME BECERİSİ¹

Gülay TÜRKYILMAZ²

Mustafa Enes TEPE³

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze gelene kadar bütün uygarlıklar büyük değişimlere tanık olmuştur. İnsanoğlu yüzyıllardır hızla değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak için büyük çaba sarf etmiştir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilim, sanat, eğitim ve teknoloji alanında yaşanan değişimlere uyum sağlamak için yeni beceriler geliştirmek zorunlu bir hal almıştır. Bu yeni beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Bu değişim ve gelişmelerin etkisiyle, dünya ülkeleri vatandaşlarını eğitime yoluyla toplumlarını bilgi toplumuna dönüştürmeyi hedeflemektedir (Tutkun, 2010, s. 995). Hemen hemen her alanda yaşanan değişim süreci eğitim alanında da kendini göstermektedir.

Tarihsel süreç incelendiğinde, Sanayi 3.0 ile iletişim teknolojilerindeki değişim dikkat çekmektedir (Elçi, 2022, s. 1). Dünyada ve Türkiye’de hızla gelişen iletişim teknolojileri ile birlikte teknolojik araçların dijital nesil tarafından aktif bir

¹ Bu çalışma birinci yazarın Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yürütülen “*Ters Yüz Öğrenmeye Dayalı Öğretim Tasarımlarının Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Tasarım Odaklı Düşünme Becerilerine Etkisi*” başlıklı tezinden üretilmiştir.

² ORCID: 0009-0001-0688-3276

³ Dr. Öğr. Üyesi Afyon Kocatepe Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5675-7537.

şekilde kullanılmaya başlanması, dijital vatandaşlık kavramını ortaya çıkarmıştır (Çubukçu ve Bayzan, 2013, s. 148). Aksoy (2003), eğitimde yaşanan değişimin kaçınılmaz bir sonuç olmasının teknolojik gelişmelerle ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında millî eğitim sistemi, bireylere okuma yazma, çoklu dil, matematiksel ve fen-teknoloji-mühendislik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme, vatandaşlık, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade ile dijital yetkinlik olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik kazandırmayı amaçlamaktadır (TYÇ, 2015). Bu yetkinlik çerçevesi ile birlikte 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitimin önemli amaçları arasında yer almaktadır (Kandemir, 2024, s. 2). Bilim ve teknolojideki yeniliklerin eğitimi yönlendirmesiyle birlikte, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştıran, sorgulayan ve iletişim becerileri gelişmiş bireylerin topluma kazandırılması hedeflenmektedir (Coşkun, 2020, s. 1). Bu çeşitlilik öğretimin her kademesinde, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme stratejilerinde fark edilmektedir (Gökdemir, 2018, s. 1).

Geçmişte bilgiye ulaşma sürecinde öğretmen ve okul temel unsurlar olarak kabul ediliyordu. Teknolojik gelişmeler öğretmene atfedilen bilgi aktarma rolünü dönüştürmüş ve yeni rollerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Gökdemir, 2018). Günümüzde bilgiyi tek taraflı olarak aktaran anlayışın yerine öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecinin içinde yer aldığı bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Çelik, 2006, s. 13). 21. yüzyılda bireylerden beklenen temel nitelikler arasında problem çözme, girişimcilik, eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı ve tasarım odaklı düşünme becerileri yer almaktadır (Özpir Mantaş, 2024). Turan (2015) teknolojik gelişmelerin bilginin yapılandırılmasında büyük kolaylıklar ve çözümler sağladığını belirtmektedir. Bu

değişim, öğrencilere zaman ve mekândan bağımsız olarak ders dışı öğrenme olanakları sunmuş ve bilgiye bireysel olarak ulaşmalarına imkân sağlamıştır (Gökdemir, 2018). 21. yüzyıl becerilerinin öğretiminde teknolojik imkanların kullanılmasının faydalı olması beklenmektedir.

Eğitim teknolojisi, uygun teknolojik kaynakların seçilmesi ve geliştirilmesi, bu kaynakların etkili biçimde kullanılması ve yönetilmesi aracılığıyla öğrenme süreçlerinin nasıl işlevselleştirileceğine ve öğrenme performansının nasıl kolaylaştırılıp geliştirilebileceğine odaklanmaktadır (Pehlivan, 2024). Günümüzde öğrencilerin teknolojiyi aktif ve uzun saatler kullandıkları görülmektedir. Bu noktada eğitim teknolojilerinden yararlanarak bilgisayar destekli öğrenme, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve ters yüz öğrenme gibi farklı öğrenme modelleri karşımıza çıkmaktadır (İnan, 2022, s. 2).

Ters yüz öğrenme modeli ile genellikle çeşitli çevrim içi kaynaklar (dijital teknoloji ve videolar gibi) kullanılarak bilgi aktarımı ev ortamına taşınır ve öğrencilerle sınıf ortamında daha fazla etkileşimli etkinlik ve uygulama yapılabilir. Dijital öğrenme teknolojilerinin gelişmesi ters yüz öğrenme modelinin uygulanabilirliğini artırmış ve bu durum modelin yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Bishop & Verleger, 2013).

Mesleki eğitim, bireylerin bir meslek grubuna ilişkin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tecrübe kazanmalarına olanak sağlamayı amaçlayarak, bu bağlam da bireyleri ihtiyaç duyulan meslek grubuna ait iş kolu ile buluşturup gerekli vasıfların yüklenmesine yardımcı olmak ve bireylerin piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda istihdam edilmesini sağlayan bir süreç olarak kabul edilmektedir. Mesleki eğitim gören öğrenciler geleneksel öğrenme yöntemlerinden ziyade genel olarak süreç içerisinde aktif yer alan, üretkenlikleri yüksek öğrencilerden

oluşmaktadır. Bu öğrenciler tercih ettikleri meslekler doğrultusunda mesleğe ilişkin teorik bilgileri mesleki eğitim merkezlerinde öğrenir, pratik ve uygulamaları ise işletmelerde usta öğretmenlerin gözetiminde tamamlarlar. Ayrıca mesleki eğitim öğrencileri fark derslerini tamamlayarak meslek lisesi diplomasına sahip olmaktadır. Mesleki eğitim merkezi öğrencileri işletmelerde aktif olarak çalışarak piyasanın ihtiyaçlarını yakından gözlemlemektedir. Bu kapsamda ihtiyaç duyulan 21. yy. becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

Tasarım odaklı düşünme süreci, empati kurma, problemi tanımlama, fikir üretme, prototip oluşturma ve test etme gibi beş temel aşamadan oluşan insan merkezli bir problem çözme yaklaşımıdır (Stanford d.school, n.d.). Tasarım odaklı düşünme süreci problemi çözüme ulaştırmayı amaçladığından problemin kendisine odaklanma önemli bir aşamadır. Tasarım odaklı düşünme, eleştirel düşünmeden farklı olarak sadece problem çözümüne odaklanmaz ayrıca süreç sonunda problemine çözümüne yönelik bir ürün ortaya koyar. Böylelikle bu fikri somutlaştırır. Bu kapsamda mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin ters yüz öğrenmeye dayalı öğretim tasarımlarından faydalanarak, tasarım odaklı düşünme becerilerini geliştirmelerinin ve problemlere farklı çözümler üretilip bir ürün ortaya koyabilme yetilerinin gelişmesinin mesleki kariyerlerinin devamlılığında fayda sağlaması beklenmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışma ile öğrencilerin merkezde olduğu aktif öğrenme tekniklerinden ters yüz edilmiş öğrenme tasarımlarının, mesleki eğitim gören öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu çalışma işletmede beceri eğitimi dersi dışında mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin öğrenmelerinin aktif olduğu bir süreç içinde

gerçekleşmesi açısından önemlidir. Yapılan literatür taraması neticesinde ülkemizde ters yüz edilmiş öğrenme tasarımları ile ilişkili olarak yabancı dil öğrenmeleri üzerine çok sayıda çalışmanın yapıldığı (Tulay, 2019; Tosun, 2020; Ercan, 2021; Harmankaya, 2023; Gezdi, 2023; Can, 2023; Değirmen, 2023; Karakoç, 2023; Pamuk, 2023; Akbaş, 2024; Hodul, 2025; Alakuş, 2025) bunların dışında okuma yazma becerileri, akademik başarı, tutum ve öz yeterlilik algıları, farklı değişkenler açısından etkisi üzerine de bir çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Yıldız, 2017; Özüdoğru, 2018; Ök, 2019; Koçak, 2019; Taşkın, 2020; Nacaroglu, 2020; Karaman, 2021; Doğru, 2022; Elçi, 2022; İnan, 2022; Erden, 2022; Kurtel, 2023; Özgül, 2023; Karaboğaz, 2023; Çömez, 2024; Kandemir, 2024; Mazlum, 2024; Göktaş, 2024; Şahin, 2024; Bulut, 2024; Akkurt, 2024; Pehlivan, 2024; Altunbilek, 2024; Akçara, 2024; Yiğit, 2024; Özcan, 2024; Özpır Mantaş, 2024; Gökdaş, 2024). İşletmelerde beceri eğitimi gören, işin büyük bir kısmını iş başında öğrenen mesleki eğitim gören öğrenciler üzerine ise muhasebe ve finansman (Serçemeli, 2016) ve moda tasarımı (Eriş, 2024) alanlarında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bunların dışında “Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Tasarım Odaklı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” üzerine bir çalışma yapılmıştır (Yavuz, 2024). Yapılan literatür taraması neticesinde ülkemizde ters yüz edilmiş öğretim tasarımları kullanılarak mesleki eğitim gören öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerisine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın daha sonra yapılacak araştırmalar için yol gösterici olması ve literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ

Ters yüz öğrenmeye dayalı öğretim tasarımlarının mesleki eğitim gören öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerileri üzerine etkisi nasıldır?

3.1. Alt Problemler

Bu çalışma kapsamında ters yüz öğrenmeye dayalı öğretim tasarımlarının mesleki eğitim gören öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerisine etki düzeyinin belirlenmesi için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunda ön test ve son test tasarım odaklı düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Mevcut uygulamadaki öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubunun ön test ve son test tasarım odaklı düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Mesleki eğitim gören öğrencilerin ters yüz öğretim tasarımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada uygulamaya katılan tüm öğrencilerin uygulanan ölçek ve görüşme sorularına objektif cevaplar verdikleri,
2. Gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

3.2. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırmanın katılımcıları, 2024-2025 eğitim öğretim yılı Afyonkarahisar ili İscehisar Mesleki Eğitim Merkezinde öğrenim gören 15 kontrol grubu, 15 deney grubu olmak üzere 30 öğrenciden ve uygulayıcı iki öğretmenden oluşturmaktadır.

1. Araştırma verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılı Afyonkarahisar İli İscehisar Mesleki Eğitim Merkezinde öğrenim gören 15 deney grubu, 15 kontrol grubu olmak üzere makine teknolojisi alanında 11. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ile

mesleki eğitim merkezinde görevli uygulayıcı iki öğretmen aracılığıyla elde edilmiştir.

2. Araştırma verileri “Öğretimde Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği” ve Öğrenci Görüşme Formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmada yer alan mesleki eğitim merkezi öğrencileri haftada bir gün okulda bulundukları için ders içi uygulamaların süresi eğitime katıldıkları gün ile sınırlıdır.
4. Araştırma 11. Sınıf “Bilgisayar Destekli Çizim” dersi ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın uygulama süresi 8 hafta ve 8 ders saati ile sınırlıdır.

3.3. Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırma; Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 20.11.2024 tarih ve 317491 sayılı izni kapsamında yürütülmüştür. Araştırma süreci bilimsel kurallara ve etik ilkelere uyularak gerçekleştirilmiştir.

3.4. Tanımlar

Ters Yüz Öğrenme: Bu öğrenme modeli geleneksel eğitimde uygulanan sınıf içi etkinliklerin sınıf dışına taşınması ve sınıf dışında gerçekleşen etkinliklerin ise sınıf içine taşınması sürecidir (Lage vd., 2000).

Mesleki Eğitim: Bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için belirli bir meslek alanında sahip olmaları gereken zorunlu bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini geliştirebilme sürecidir (Tufan, Mızrak ve Çelik, 2009).

Tasarım Odaklı Düşünme Becerisi: Tasarım odaklı düşünme, bireylerin problemlere yenilikçi çözümler üretmelerine

yardımcı olan; beceri, süreç ve düşünceleri kapsayan bir problem çözme yöntemidir (Goldman & Kabayadondo, 2017).

4. YÖNTEM

Bu çalışmada karma yöntem ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel verilerin birlikte ya da belli zaman aralıkları ile toplandığı, elde edilen verilerin çözümlendiği, yorumlandığı ve bu şekilde bir sonuca ulaşıldığı bir araştırma yöntemidir (Creswell & Plano Clark, 2017). Ardışık açıklayıcı karma yöntem deseninde araştırmacı, öncelikle nicel verileri toplar ve analiz eder; ardından nicel sonuçları daha ayrıntılı biçimde açıklamak ve yorumlamak amacıyla nitel veri toplama sürecini yürütür (Creswell & Plano Clark, 2017). Bu çalışmada her iki desenin sınırlılıklarını en aza indirmek amacıyla, nicel veriler ile elde edilen sonuçları nitel veriler ile doğrulanıp, derinlemesine açıklamalar yapılması amaçlanmıştır.

Çalışmanın kapsamını 2024-2025 eğitim öğretim yılı Afyonkarahisar ili İscehisar mesleki eğitim merkezinde öğrenim gören 15'i deney grubunda, 15'i kontrol grubunda olmak üzere 30 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Sürecin nicel aşamasında ön test son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Sürmelioglu ve Erdem (2021) tarafından geliştirilen “Öğretimde Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Deney grubunda ters yüz edilmiş öğrenme tasarımları uygulanıp kontrol grubunda mevcut uygulamadaki öğrenme yöntemi uygulanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda, araştırma konusunun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yin, 2014). Bu kapsamda nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme türünün tercih edilme sebebi açık uçlu

soruları içermesi, bunun yanı sıra yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme türlerinin bir sentezi olarak kabul görmesidir.

4.1. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır.

4.2. Öğretimde Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği

Bu çalışmanın nicel boyutunda Sürmelioglu ve Erdem (2021) tarafından geliştirilen “Öğretimde Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği” mesleki eğitim öğrencilerinin tasarım odaklı düşünme becerilerini belirlemek üzere deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön test ve son test olarak iki defa uygulanmıştır.

Öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeği 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4 boyuttan (ilişki, süreç, birey ve etik) meydana gelmiş altılı likert tipi bir ölçektir. Ölçek 6’lı likert türü dereceleme maddelerinden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilecek yanıtlar (0) hiç uymadığı, (5) ise tam olarak uyduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar en az 0 en yüksek 125 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir.

4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin uygulanan öğretim sürecine ilişkin fikir ve görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanan görüşme formundan yararlanılmıştır.

4.4. Öğrenci Görüşme Soruları

Kendini kısaca tanıtır mısın?

1. Ters yüz öğrenme modelini nasıl değerlendiriyorsun? Uygulanmakta olan öğretim uygulamaları ile karşılaştırarak değerlendirir misin?
2. Farklı derslerde ters yüz öğrenme modelinin yararlı olacağını düşünüyor musun? Açıklar mısın?

Öğrencilerle yapılan görüşmeler katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Deney grubu ile gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu süreçte öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak öncelikle kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar doğrultusunda uygun kategoriler ve temalar belirlenmiştir.

4.5. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı Afyonkarahisar ili İscehisar mesleki eğitim merkezinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 15'i deney grubunda 15'i kontrol grubunda yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ilişkin demografik dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

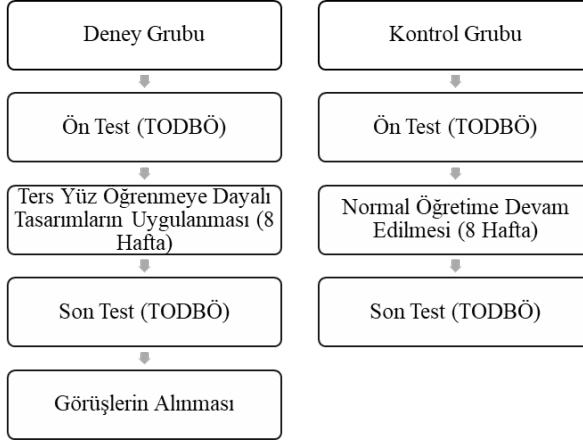
Grup	Cinsiyet	N
Deney	Kız	0
	Erkek	15
Kontrol	Kız	5
	Erkek	10

Tablo 1 incelendiğinde çalışmanın deney grubunun 15 erkek öğrenciden meydana geldiği, kontrol grubunun ise 5' i kız 10'u erkek öğrenci olmak üzere 15 öğrenciden meydana geldiği görülmektedir.

4.6. Uygulama Süreci

Ters yüz öğrenme modeline dayalı öğretim tasarımlarının uygulama sürecine ilişkin somut örneklerle, bir ders planında yer alan uygulama adımlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Şekil 1. Uygulama Süreci

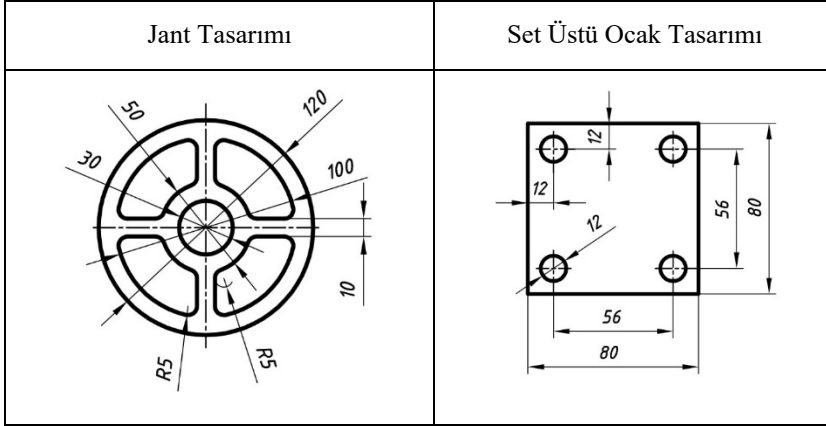


Şekil 1’de verilen akış diyagramında deneysel uygulama sürecine ilişkin genel bilgi yer almaktadır.

Çalışma kapsamında ters yüz öğrenme modeline dayalı öğretim tasarımları bilgisayar destekli çizim dersinde 8 hafta süre ile deney grubu öğrencileri ile yürütülmüştür. Ders planları başlamadan deney grubu öğrencilerine ters yüz öğrenme modeli ve dersin işleniş planı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenciler 1. hafta ders planı kapsamında “Çizim Ekranı Düzenlemesi ve Yardımcıları” konusuna aşağıdaki Robotik Autocad dersleri linkinden ulaşarak sınıf dışı ortamda videoları izlemiş, notlar alarak dersle ilgili temel hazırlıklarını tamamlamıştır (<https://www.youtube.com/watch?v=0hY09lhXT0&list=PL8ZQD9Y8nwggUsLdbPtxQeOrkkRXjmgMX>). Sınıf içi ortamda ise sınıf dışı ortamda edindikleri bilgiler ile derse hazır gelen öğrencilerin anlamakta güçlük yaşadıkları yerleri öğretmene sorabildikleri bir sınıf ortamı oluşturulmuştur.

Öğrendikleri çizimlerin çeşitli uygulamalarını öğretmen desteğiyle sınıf içerisinde gerçekleştirmişlerdir. 8 hafta boyunca devam eden deneysel uygulama sürecinde öğrencilerin oluşturduğu somut materyallerden bazıları Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Öğrenme Ürünlerinden Bazıları



5. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın alt problemleri aracılığıyla ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda araştırmanın birinci problem cümlesine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

1. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test tasarım odaklı düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın birinci problem cümlesi kapsamında tasarım odaklı düşünme becerisi ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney Grubundan Elde Edilen Bulgular

Puan	Sıralar	N	S.O.	z	p
Deney Grubu Son Test Puanı	Negatif sıralar	2	5,25	-	,005
-	Pozitif sıralar	13	8,42	2,813	
Deney Grubu Ön Test Puanı	Eşit	0			
	Toplam	15			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin pozitif sıralar (13) değerinin negatif sıralar (2) değerinden çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Böylece son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ve istatistiksel olarak son test puanları ile ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Araştırmanın ikinci problem cümlesine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

2. Ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tasarım odaklı düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci problem cümlesi kapsamında tasarım odaklı düşünme becerisi ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubundan Elde Edilen Bulgular

Puan	Sıralar	N	S.O.	z	p
Kontrol Grubu Son Test Puanı-	Negatif sıralar	6	5,75	-	,258
Kontrol Grubu Ön Test Puanı	Pozitif sıralar	8	8,81	1,130	
	Eşit	1			
	Toplam	15			

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin pozitif sıralar (8) değerinin negatif sıralar (6) değerinden az olarak daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kontrol grubundaki

öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

3. Mesleki eğitim gören öğrencilerin ters yüz öğretim tasarımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Ters yüz öğrenme deneyimine ilişkin öğrenci görüşlerine ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tema	Kategori	Kod	F
Öğrenmeyi Pekiştiren Yönler	Akademik Fayda	Daha rahat öğrenme	1
		Daha kolay öğrenme	4
		Bireysel öğrenme imkânı	2
		Derse hazırlıklı gelme	3
	Esneklik	Tekrar soru sorabilme	4
		Tekrar yapma fırsatı	6
		Sessiz ortamda öğrenme	2
		Diğer derslerde uygulanabilir	3
	Zaman Yönetimi	İstediği zaman çalışabilme imkânı	4
		Boş zamanları değerlendirmeye teşvik	1
Zayıf Yönler	Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar	Fazla zaman alması	2
		Evde uygun ortamın olmaması	2

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin ters yüz öğrenmeye ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Olumlu görüşler uygulanan yöntemin öğrenmeyi pekiştiren yönlerine dikkat çekmektedir. Elde edilen görüşler üç kategori altında toplanmıştır; akademik fayda, esneklik ve zaman yönetimi. Akademik fayda kategorisinde öğrenciler ters yüz öğrenmenin daha rahat bir öğrenme ortamı sunduğunu, konuları daha kolay öğrendiklerini, bireysel öğrenme imkânı bulduklarını ve derse hazırlıklı geldiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı görüşlere yer verilmiştir:

Ö 10: “*Evde izleyip geliyorum anlamadığım konuda sınıfa gelip hocamla pekiştiriyoruz yani öyle olunca daha faydalı oluyor.*”

Ö 12: *“Hocam bazı dersleri burada anlamak biraz zor oluyor. Çizim konusunda da zor oluyor. Evde bilgisayar üzerinden çizim yapıp buraya gelip daha kolay yapabiliyorum. Burada 40 dakika içinde anlamak biraz zor oluyor. Ben kendi açımdan söyleyeyim, arkadaşlarım açısından da böyle olabilir”*

Esneklik kategorisinde tekrar soru sorabilme fırsatı bulduklarını, okulda tekrar yapma fırsatı olduğunu, sessiz bir ortamda çalışma imkanı olduğunu ve diğer derslerde uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı görüşlere yer verilmiştir:

Ö 4: *“Bu yöntemle istediğim kadar tekrar yapabiliyorum. Bilmediklerimi not alıyorum. Okula gelince öğretmenime soruyorum.”*

Zaman yönetimi kategorisinde istedikleri zaman çalışabildiklerini ve ters yüz öğrenmenin boş zamanlarını değerlendirmeye teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı görüşlere yer verilmiştir:

Ö 3: *“Burada zaman kısıtlı ve bazı konuları anlayamadığım zaman evde de yapamıyoruz ama evde istediğimiz zaman istediğiniz vakitte izleyebiliyoruz. Buraya gelince de hocamıza tekrar sorabiliyoruz. Öyle daha güzel oluyor.”*

Yapılan uygulamaya yönelik zayıf yönler ise uygulamada karşılaşılan zorluklara yöneliktir. Ters yüz öğrenmenin fazla zaman alması ve evde uygun ortamın olmaması görüşleri belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili bazı görüşlere yer verilmiştir:

Ö 15: *“Hocam ben bu dersi evde dinleyemiyorum kardeşlerim olduğu için. Sesten, gürültüden pek bir şey anlayamıyorum, işletmede de dinleyemiyorum. O yüzden okulda öğretmenimin anlattığı ile öğrenmeye çalışıyorum bence geleneksel yöntem benim için daha iyi..”*

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında ters-yüz öğrenmeye dayalı öğretim tasarımlarının mesleki eğitim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden biri olan tasarım odaklı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin öğrenme sürecinde merkezde olduğu aktif öğrenme yöntemleri arasında yer almaktadır. Mesleki eğitim gören öğrenciler olarak süreç içerisinde aktif yer alan, üretkenlikleri yüksek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışma MESEM (mesleki eğitim merkezi) öğrencilerine ters yüz öğrenme modeli aracılığıyla işletmede beceri eğitimi dersi dışında onların süreçte aktif olmalarını sağlayacak bir uygulama olması yönüyle tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunma derecesinin belirlenebilmesi açısından önemlidir. Yapılan literatür taraması neticesinde ters yüz edilmiş öğrenme tasarımları ile ilişkili olarak yabancı dil öğrenmeleri üzerine çok sayıda çalışmanın yer aldığı (Boyraz, 2014; Tosun, 2020; Ercan, 2021; Harmankaya, 2023; Gezdi, 2023; Can, 2023; Değirmen, 2023; Ev, 2025; Pamuk, 2023; Akbaş, 2024; Hodul, 2025; Alakuş, 2025) görülmektedir. Bunların dışında okuma yazma becerileri, tutum ve öz yeterlilik algıları ve farklı değişkenler üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Özüdoğru, 2018; Kaya, 2024; Yolal, 2024; Akbaş, 2025; Güneş, 2025; Güngör, 2025). Ancak mesleki eğitim gören öğrenciler ile az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Literatürde ters yüz öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine (ör. yaratıcı düşünme) etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Korucuk & Engin, 2023). Bu çalışmada mesleki eğitimde ters yüz öğrenme ile tasarım odaklı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin doğrudan ele alması araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın daha sonra yapılacak çalışmalar için yol gösterici olması ve literatüre katkı sağlaması ümit edilmektedir. Bu amaç doğrultusunda mesleki eğitim merkezinde 11. sınıf

öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön test olarak “öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine bilgisayar destekli çizim dersi kapsamında 8 hafta boyunca ters yüz öğrenmeye dayalı öğretim tasarımları uygulanmıştır. Kontrol grubu mevcut öğretim yöntemleri ile eğitimlerine devam ettirilmiştir. Eğitim süreci sonunda son test olarak “öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Nicel veriler elde edildikten sonra öğrenci görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve nitel verilere ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerilerindeki değişimin anlamlı olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin tasarım odaklı düşünme ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler ters yüz öğrenmeye dayalı modelin daha kolay öğrenmeyi sağladığını, tekrar soru sorma fırsatı verdiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte görüşmelerden ters yüz öğrenmeye dayalı öğretim tasarımlarının diğer derslerde de uygulanabilir olduğu sonucu elde edilmiştir. Uygulamaların fazla zaman alması ve evde uygun ortam olmaması gibi faktörler öğrenci görüşleri açısından uygulanan modelin zayıf yönleri olarak ifade edilebilir. Öğrenci görüşmeleri aracılığıyla ulaşılan sonuçların nicel verileri destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu sonuçları destekler nitelikteki bazı görüşler şu şekildedir:

Ö 1: İlk önce şunu söylemem gerekiyorsa hocam diğer öğretim uygulamalarına göre biraz daha öğrenciler tarafından rahat bir uygulama. Hani her zaman ders, ders, ders ya da ne bileyim? Gün içinde yetişmesi gereken ödevler gibi uğraşmaktansa kendi müsaitlik durumumuza göre videoları izleyip, o derslerimize çalışıp, okulda da ona göre bir eğitim almaya çalışıyoruz şu anda.

Ö 7: Yani hocam bu yöntem olmasaydı okulda 40 dakikanın içinde ne yapabiliriz ki? Zaten girip çıkarken zamanı çok götürüyor. Yani siz soru sorduğunuzda artık direkt cevaplıyorum. Çünkü daha önceden evde çalıştığım için kolayca cevap verebiliyorum.

Ö 8: Ters yüz öğrenmede, evde izleyip öğrenip burada sınıfta hocamızla tekrar edince daha iyi anlaşılıyor. Çünkü sebebi de şu evde tekrar ettiğim için burada da tekrar uyguladığım ve öğretmenimiz anlattığı için daha iyi.

Elde edilen sonuçlar birleştirildiğinde ters yüz öğrenmeye dayalı öğretim tasarımlarının tasarım odaklı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Yavuz (2024)'un “harmanlanmış öğrenme ortamlarında tasarım odaklı düşünme becerilerinin incelenmesi” başlıklı çalışması analiz sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu çalışma kapsamında mesleki eğitim merkezi 11. sınıf öğrencileri ile bilgisayar destekli çizim dersi kapsamında ters yüz öğrenmeye dayalı öğretim tasarımları uygulanmış ve uygulanan modelin öğrencilerin tasarım odaklı düşünme becerilerine katkı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda mesleki eğitim merkezinde başka derslerde ve farklı eğitim kademelerinde de uygulanabileceği önerilmektedir. Bununla birlikte meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere de uygulanabileceği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, G. (2025). *Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme öz-yeterlilik algılarının 21. yüzyıl becerileri teknolojik pedagojik alan bilgileri bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akbaş, Ş. N. (2024). *Süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımı ile hazırlanmış ters yüz öğrenme modelinin yabancı dil olarak Türkçe akademik yazıma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçara, N. (2024). *Canlıların sınıflandırılması ve bakteriler âlemi konularının öğretiminde kullanılan ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkurt, O. (2024). *Ters yüz öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarılarının, aşırı güvenlerinin ve akademik ertelemelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Alakuş, A. (2025). *Ters yüz öğrenme modelinin ilkökul İngilizce dersindeki akademik başarıya ve tutumlara etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunbilek, B. B. (2024). *Web 2.0 destekli ters yüz öğrenme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesindeki bazı bilişsel ve duyuşsal*

değişkenlerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9), 1–18.

Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, A. (2024). *STEM etkinlikleriyle desteklenmiş Ters Yüz Öğrenme Modelinin öğrencilerin akademik başarısına, fen'e yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve STEM mesleklerine yönelik ilgilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Can, Y. (2023). *Ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına, akademik başarılarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine etkisinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.

Coşkun, G. (2020). *Ters Yüz Eğitim Modeliyle Stem Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarına ve Stem Eğitim Yaklaşımına Yönelik Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çömez, G. (2024). *Argümantasyon tabanlı ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çubukçu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research* (5), 148-173.
- Değirmen, İ. (2023). *Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ve akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğru, E. (2022). *Uzaktan eğitimde alternatif bir öğretim yaklaşımı olarak çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elçi, A. C. (2022). *Çevrimiçi Ters Yüz Öğrenme Uygulamasının Algoritmik Problem Çözme Becerisine, Blok Temelli Programlama Başarısına ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercan, G. P. (2021). *Yükseköğretimde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ters-yüz öğrenme modelinin öğretmen ve öğrenci tarafından algılanan kullanışlılığı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Erden, D. (2022). *Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Kemoterapi Semptom Yönetimi Eğitiminin Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Öz-Yönelimli Öğrenme Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi.

İstanbul Üniversitesi. Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Eriş, E. (2024). *Meslek lisesi moda tasarım teknolojisi bölümü kalıp dersinin işlenmesinde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ev, A. A. (2025). *Ters yüz öğrenme uygulamalarının yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gezdi, H. (2023). *Arapça Öğretiminde Ters Yüz öğrenme Modelinin 9.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Goldman, S., & Kabayadondo, Z. (2017). *Taking design thinking to school: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms*. New York, NY: Routledge.
- Gökdaş, F. (2024). *Ters yüz öğrenme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarına ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi*. Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmede Ters Yüz Öğrenme: Bir Karma Yöntem Çalışması*. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göktaş, M. (2024). *Başlangıç seviyesi keman eğitiminde ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının öğrenci performans düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güneş, M. (2025). *Ters yüz öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen eğitimine yönelik motivasyonuna ve dijital okuryazarlığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, B. (2025). *Ters yüz öğrenme modelinin dna ve genetik kod ünitesi konularının öğretiminin uygulanmasında ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günsal, M. (2023). *Tasarım Odaklı Düşünme Yaklaşımına Dayalı STEM Uygulamalarının 7.Sınıf Öğrencilerinin Tasarım Odaklı Düşünme, Öğrenci Eylemliliği ve Gelecek Düşüncesi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harmankaya, M. Ö. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye dayalı yazma eğitiminin yazma becerisine etkisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hodul, A. (2025). *Yabancı dil eğitiminde ters yüz öğrenme modeli: Bir meta sentez çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- İlter, O. (2020). *Özel amaçlı İngilizce öğretimi için ters yüz öğrenme izleni önerisi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, B. (2022). *Mobil Destekli Çevrimiçi Ters-yüz Öğrenme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerilerine ve Eğitim İnançlarına Etkisi*. Yüksek Lisans

Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kandemir, H. (2024). *Sosyal Medya Destekli Ters Yüz Öğrenme Modeliyle İşlenen Fen Bilimleri Dersinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaboğaz, Y. (2023). *Ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen bir öğretim süreci: orantısal akıl yürütme becerisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakoç, H. (2023). *The effects of a flipped learning model supported with authentic videos on EFL students' reflective and creative thinking skills in hybrid education context*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaman, B. (2021). *Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bilgi, beceri ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, G. (2024). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına, motivasyonuna ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koçak, G. (2019). *Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korucuk, M. & Engin, A. O. (2023). *Ters-Yüz Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine, İletişim Becerilerine,*

Güdülenmelerine ve Başarılarına Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 534-558.

Kurtel, E. (2023). *Fen bilimleri dersinde stem etkinlikleri ile desteklenmiş ters yüz öğrenme uygulamaları: Bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lage, M. J., Platt, G. J. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31(1), 30-43.

Mazlum, B. (2024). *Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bilgi İşlemsel düşünme becerileri öz yeterliliklerine ve erişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara: MEB.

Nacaroğlu, O. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin madde ve değişim ünitesindeki başarılarına ve öz düzenleme becerilerine Ters Yüz Öğrenme Modelinin etkisi*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ök, S. (2019). *Ters yüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü

Özcan, R. (2024). *Sosyal bilgiler dersine yönelik ters yüz öğrenme modelinin 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Özgül, E. (2023). *Nesnelerin interneti eğitimi için ters yüz öğrenme modelinin kullanımı ve etkilerinin incelenmesi*.

- Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özpir Mantaş, H. C. (2024). *Oyunlaştırılmış STEM destekli ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonuna, 21. yüzyıl becerilerine ve teknoloji ile kendi kendine öğrenme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özudoğru, M. (2018). *The effect of flipped learning on pre-service teachers' achievement and perceptions related to classroom environment*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pamuk, İ. (2023). *The effect of flipped learning approach on EFL learners' writing achievement*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, E. (2024). *Ters Yüz Öğrenme Modelinin Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik, Güdülenme ve Beceri Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Önerisi: Ters Yüz Edilmiş Sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi* (69), 115-126.
- Stanford d. school. (n.d.). *The design thinking process*. Retrieved from <https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-process>
- Sürmelioglu, Y., & Erdem, M. (2021). Öğretimde Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 223-254. <https://doi.org/10.26466/opus.833362>
- Şahin, S. (2024). *Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi*.

Yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Taşkın, N. (2020). *Oyunlaştırmanın ters yüz öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin motivasyonuna, katılımına ve akademik başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tosun, S. (2020). *Konuşma becerilerinin öğretiminde geleneksel ters-yüz öğrenme modeli ile uzaktan ters-yüz öğrenme modelinin İngilizce' yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve kaygıları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tufan, M., Mızrak, Ş., & Çelik, D. (2009). Mesleki eğitimde toplam kalite yönetimi ve model önerisi. *Journal Of Azerbaijani Studies*, 32, 27-40.

Tulay, Z. (2019). *Öğrenme merkezli sınıf: Ters yüz öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil becerileri ile dijital okuryazarlık üzerindeki etkilerinin ve öğrenme ortamına yönelik davranışlarının araştırılması*. Yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. Gazi Üniversitesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.

Yavuz, F. (2024). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Tasarım Odaklı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*.

Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yiğit, K. N. (2024). *Ters yüz öğrenmeye ilişkin fen bilimleri öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesi: Bir karma araştırma yöntemi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yolal, T. T. (2024). *Hayat bilgisi dersinde eğitsel dijital oyunlarla desteklenen ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

TÜRKİYE VE DÜNYADA
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com